Г.К. СЕЛЕВКО

ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ТОМ 1

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ББК 704.202.4 С 29

Рецензенты:

В.Г. Бочарова — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, г. Москва К.Я. Вазина — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессиональных, педагогических технологий ВГИПА, г. Нижний Новгород

А.Г. Каспржак — кандидат педагогических паук, заслуженный учитель школы РФ, г. Москва А.М. Кушнир — кандидат психологических наук, г. Москва

О.Г. Левина — кандидат педагогических наук, зам. директора МОУ «Провинциальный колледж», г. Ярославль

Р.В. Овчарова — академик АПСН, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии КГУ, г. Курган

Е.Н. Степанов — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики воспитания ИПКРО, г. Псков

Селевко Г.К.

С 29 Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с-(Серия «Энциклопедия образовательных технологий».)

I8BN 5-87953-211-9

Книга представляет собой учебно-методическое пособие нового поколения. Представлены около 500 технологий обучения, воспитательных и социально-воспитательных технологий; в отдельной главе выделены педагогические технологии на основе применения-современных информационных средств

Методологической основой книги стала концепция образовательной технологии Г.К. Селевко, согласно которой технология представляет собой совокупность трех основных взаимосвязанных компонентов: научного, формально-описательного и процессуально-действенного.

. В каждой из технологий четко прослеживается научно-концептуальная основа, излагаются суть и особенности содержания и применяемых метод не, даётся необходимый для освоения материал. Характеристики технологий снабжены примерами их исторических и генетических прототипов (рубрика «Предтечи, разновидности, последователи»). В пособие также включены контрольные вопросы к содержанию глав и ответы на них.

Книга ориентирует читателя в мире образовательных технологий настоящего и прошлого, представляет и некоторые технологии будущего. Предназначена для широкого круга работников образования, учителей и студентов педагогических, психологических и социально-педагогических специальностей.

I8BN 5-87953-211-9 ББК 74.202.4

Предисловие к первому тому

Со времени издания книги «Современные образовательные технологии» (Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998) прошло уже более пяти лет. Мир вступил в новое тысячелетие.

В российском образовании провозглашены сегодня принципы гуманизации, демократизации, развития, вариативности, которые дают педагогическим коллективам учебных заведений возможность выбирать и конструировать педагогический процесс по своей модели, учитывающей региональные и местные условия. Прогресс образования идёт в направлении разработки различных вариантов его содержания, поиска и научного освоения новых идей и технологий, использования возможностей современной дидактики и теории воспитания в повышении эффективности образовательных структур.

Появилось множество новых педагогических течений, обучающих и воспитательных систем, технологий.

Необходим диалог различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм — дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях всего арсенала педагогических идей прошлого, настоящего и будущего.

Учителю, руководителю (технологу учебного процесса) необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий, для чего и предназначена эта книга, названная нами «Энциклопедией».

Книга представляет собой учебно-методическое пособие нового поколения. Она состоит из двух томов, причём содержание второго тома непосредственно продолжает содержание первого; их разделение продиктовано исключительно большим объёмом материала. Обширнейший и богатейший материал передового педагогического опыта, инновационного движения и научных разработок представлен в классифицированном и обобщённом виде, в котором нашли отражение:

а) все основные направления развития образования;

б) все иерархические уровни образования: от метатехнологий государственного уровня до микротехнологий самовоспитания индивида;

в) все возрастные категории образовательных объектов: от младенчества до взрослого, социально зрелого возраста.

В каждой из технологий чётко прослеживается концептуальная основа, особенности содержания технологии и применяемых методик, даётся необходимый материал для понимания сущности процесса.

Описания технологий заимствованы из известных публикаций, наблюдений за работой передовых учителей, а также собственного многолетнего опыта работы, автора. Авторские здесь и анализ, и интерпретация этих технологий. Все анализы-описания построены по единому плану и включают в себя краткую классификационную характеристику технологии, анализ её особенностей, рекомендательный список доступных литературных источников.

Первая глава содержит описание договорённостей относительно терминологии и структуры основных исихолого-педагогических понятий, которые используются в дальнейшем изложении.

Во второй главе приведён анализ понятия образовательной технологии. Рассмотрены различные толкования этого понятия, его связь с родственными понятиями педагогики. На основе критического анализа имеющейся литературы и обобщения образовательной практики предложена авторская концепция понятия «педагогическая технология».

Получили развитие идеи о многомерной, многоаспектной структуре образовательных технологий и их классификации, предложен аналитический аппарат широкого технологического подхода к образовательному процессу.

В следующих 15 главах даются краткие (концентрированные) описания образовательных технологий в системе классификации, основанной па выделенных автором направлениях модернизации традиционной технологии. «Энциклопедия» содержит 36 таблиц и 125 рисунков-схем.

В двухтомнике представлены около 500 образовательных технологий, включая воспитательные и социально-воспитательные технологии. Сделаны ссылки на технологии и системы, являющиеся предтечами, разновидностями или последователями описанных технологий. В заключение раскрывается внедренческий механизм, формулируются условия оптимальной реализации тон или иной образова-

тельной технологии.

Особенность книги «Энциклопедия образовательных технологий» — её дидактическая направленность. К каждой главе даются контрольные вопросы с выборочными ответами, правильные ответы приводятся в конце книги. Навигационный библиографический аппарат книги включает: колонтитулы, подробный предметный и именной указатели, списки рекомендуемой литературы, к некоторым параграфам даны краткие «словарики». Кроме чисто информационно-справочной функции, «Энциклопедия» может использоваться:

—как учебное пособие;
—для организации отдельных учебных курсов по педагогическим технологиям;
—при изучении отдельных разделов педагогики;
—для повышения квалификации педагогических работников и т.д.;
—при организации методической работы;
—для анализа и обобщения педагогического опыта (в том числе собственного);
—при построении индивидуальных образовательных программ;
—при разработке авторских педагогических технологий, образовательных проектов;
—при разработке программ развития образовательных учреждений;
—при освоении использовании образовательных технологий в практике.

Пособие предназначено в основном для практических работников образования, поэтому рекомендованные литературные источники относятся к наиболее доступным изданиям московских и санкт-петербургских издательств.

Автор выражает глубокую благодарность коллективам и руководителям инновационных школ и территорий Российской Федерации, которые вели и сегодня ведут работу по применению и дальнейшей разработке многих из описанных технологий:

—г. Ярославль — № 26 (Сибриков А.В., Бройде Б.А.), № 59 (Квитницкая Г.Л., Закатова И.Н.), № 70 (Маслов Д.Е., Игнатченко Г.В.);
—Ярославская область — г. Рыбинск — № 2 (Богачёв Б.Н., Беляева Л.А.), № 8 (Смирнова СВ., Селезнёва Н.Н.), № 18 (Горева Н.В., Ульянова Т.С., Короткова З.М.), № 19 (Журавлёв В.В., Озеров В.А., Худякова М.Н.);
—г. Углич — № 8 (Тихомирова Н.А., Курзина Т.Н.);'
—Первомайский МО (Лебедева Т.Н.), Пречистенская СОШ (Курсо Т.И., Горчагова Г.А.);
— г. Архангельск — СОШ № 36 (Пантелеева Г.Н.);
—г. Воркута — гимназия № 5 (Мурасова А.М., Куйдан Г.В.);
—г. Иваново, частная школа «Шанс» (Замыслов СВ., Замыслова Н.Н.);
—г. Котлас Архангельской обл. — СОШ № 75 (Дунаева Н.В.);
—г. Калининград — лицей № 10 (Петропавловская СМ.), СОШ № 47 (Гнатенко О.А.);
—ст. Каневская Краснодарского края — СОШ № 2 (Колесник ТА.);
—г. Муром Владимирской обл. — СОШ № 5 (Филоненко Л.Т.);
—г. Орск Оренбургской обл. — СШ № 32 (Устиченко Л.И.);
—г. Шарья Костромской обл. — СОШ № 7 (Толстоброва ТС, Бурлакова Е.П.);
—г. Енисейск Красноярского края —"СОШ № 2 (Шароглазова А.В.).

Особую благодарность автор высказывает учёным, принимавшим участие в

обсуждении и рецензировании книги: члену-корреспонденту РАО В.Г. Бочаровой, профессорам В.В. Новикову, Е.Н. Степанову, Р.В. Овчаровой, К.Я. Вазипой, Я.С. Турбовскому, П.И. Третьякову, А.Г. Каспржаку, Н.Л. Дашниц, А.М. Кушппру, О.Г. Левиной.

Посвящаю своей жене, воплотившей образ Учителя с большой буквы, матери двоих замечательных детей, бабушке троих внуков, заботливой и умелой хозяйке — Заслуженному учителю школы России — Альбине Николаевне Селевко

ВВЕДЕНИЕ:ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Системы образования наиболее развитых стран мира в последние десять-двадцать лет перешли к новому этапу, который характеризуется изменением:

— отношения к «знаниям, умениям и навыкам» как к приоритетной цели образования; это место начинают занимать ценности мышления, творчества, компетентностей личности;

—традиционных подходов к его содержанию — переход к сообразному с со временным уровнем развития общества компетентностному подходу;

—иерархии целей образования: интегративные цели обучения доминируют над предметными, деятельностный подход вытесняет преподносящий;

—образовательных ценностей и смыслов: не «вы должны выучить и воспроизвести...», а «мы поможем вам овладеть и применить...»;

— характера педагогических отношений: авторитаризм уступает место сотрудничеству, вдалбливание знаний «сверху» — партнёрству в познании и деятельности.

Российское образование реформируется в соответствии с мировыми тенденциями, происходит дальнейшее развитие: предлагаются иное содержание, новые подходы, новое право, новые отношения, новое поведение.

Формируется новый педагогический менталитет:

—Формула «образование на всю жизнь» заменяется формулой «образование через всю жизнь».

—Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией.

—Методы обучения обогащаются творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

—Информационно-телекоммуникационные средства обучения и воспитания охватывают всё большее образовательное пространство.

—Личностно ориентированное взаимодействие учителя с учениками становится важнейшей составляющей педагогического процесса.

—В воспитании взят ориентир на общечеловеческие духовные ценности, становление нравственного облика выпускника.

—Происходит дальнейшая интеграция образовательных факторов: школы, семьи, средств массовой коммуникации, микро- и макросоциума.

—Увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного развития.

—В психолого-педагогическом плане основные тенденции совершенствования образовательных технологий характеризуются переходом:

—от образования как трансляции к образованию как диалогу с культурой;

—от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное;

—от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий, к компетентностным характеристикам личности;

—от ориентации на усреднённого ученика к дифференцированным, профильным и индивидуализированным программам обучения;

—от внешней мотивации учения к внутренним мотивам самосовершенствования;

—от дисциплинарно-знаниевой и принудительно-нормативной доминанты образования к доминанте саморазвития, самостроительства и самосовершенствования ребёнка.

Вхождение России в мировое образовательное пространство сталкивается со многими трудностями: социальными, политическими, экономическими и другими. Процессы модернизации образования не поспевают за требованиями времени.

Вместе с тем в современном российском образовании накоплен огромный потенциал: достижения психолого-педагогической науки и опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации.

Одно из средств решения этой проблемы — технологический подход, использование понятия

«технология» к сфере образования, к педагогическим процессам.

Прежде всего необходимо исходить из наиболее общего, метапредметного понимания технологии как научно и/или практически обоснованной системы деятельности, применяемой человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей. В XX веке технологии, основанные на достижениях физики, химии, энергетики, биологии, математики, информатики и других наук, произвели технологическую революцию.

Технологический подход в производственной сфере — представление производственных процессов как технологий — стал неотъемлемой чертой современного материального производства. Он выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, как важнейший показатель высокого профессионализма деятельности.

Применение технологического подхода и термина «технология» к социальным процессам, к области духовного производства — образованию, культуре — новое явление для социальной действительности в нашей стране.

Понятия «образовательный процесс», «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляются несколько более широкими, чем понятия «педагогический процесс», «педагогическая технология», ибо образование включает, кроме педагогических, ещё разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. Педагогика традиционно охватывает обучение и воспитание, а образование — ещё и развитие ребёнка. Однозначного толкования этих терминов не существует; так, образовательная технология иногда понимается узко — как технология учебного процесса. С другой стороны, понятие «педагогическая технология» относится, очевидно, ко всем разделам и видам непрерывного образования (дошкольное, школьное, вузовское, дополнительное, семейное, профессиональное, производственное, специальное). В зарубежной литературе эти термины имеют близкое написание: «technology in education» («технологии в образовании»), «technology of education» («технологии образования»), «educational technology » («педагогические технологии»). В дальнейшем изложении мы будем, иногда пренебрегая их различиями, использовать и тот и другие термины как взаимоза-меняющие.

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической и социальной действительности; он позволяет:

—с большей определённостью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;

—анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;

—комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;

—обеспечивать благоприятные условия для развития личности;

—уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;

—оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;

—выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей; сегодня он активно разрабатывается отечественной педагогикой: ему посвящены работы В.П. Беспалько, М.Е. Вернадского, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, А.И. Космодемьянской, М.М. Левиной, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова(Ю.О. Овакимяна, В.Я. Пилиповского, Е.С. Полат, А.Я. Савельева, Г.К. Селевко, А.И. Умана и других учёных, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски и др.).

По мнению японского педагога Т. Сакамото, технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления.

Заметим, что технологический подход к образовательным и педагогическим процессам нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и других направлений науки и практики.

I. БАЗОВЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

То, что проще всего, даётся труднее всего.
Конфуций

Педагогика как область человеческой деятельности включает в свою структуру субъекты и объекты процесса. В традиционной педагогике (Я.А. Коменский, И. Гербарт, А.В. Дистервег, И.Г. Песталоццн) ребёнку отводится роль объекта, которому старшее поколение, учитель (субъект) передают свой опыт. Конечную цель образовательной системы— подготовить ребёнка к жизни — конструируют учитель, взрослые: они определяют и содержание, и методы образования детей. В XX веке психолого-педагогическая наука внесла изменения в эти представления. Была выявлена роль различных социогенных и психогенных факторов в формировании личности ребёнка.

В процессе роста и развития ребёнок является участником (субъектом и объектом) разнообразных взаимодействий и отношений, которые можно свести к шести основным категориям: социализация, образование, воспитание, обучение, развитие, формирование.

Социализация — процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных социальных норм и культурных ценностей, предполагающих его включение в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство . этих отношений.

Образование. Социально направляемая и контролируемая часть социализации называется образованием. В буквальном смысле «образование» означает формирование образа хорошо обученного, воспитанного, интеллигентного человека. Ещё В.И. Даль определил образование как образование ума (интеллектуальное развитие человека) и образование нравственности (воспитание).

В Законе РФ «Об образовании» (13.01.1996) дано следующее определение: «Образование — целенаправленный процесс и результат воспитания и обучения в интересах личности, сопровождающийся констатацией достижения человеком определённых государством образовательных уровней».

Воспитание — одна из основных, но весьма многозначных категорий педагогики; это и общественное явление, и деятельность, и процесс, и ценность, и система, и воздействие, и взаимодействие и т.д.

В отечественной педагогической литературе выделяют воспитание:

1) в широком социальном смысле как воздействие общества и социальной среды на человека в целом, т.е. фактически отождествляют воспитание с социализацией;

2) в широком педагогическом смысле, как педагогический компонент социализации, целенаправленное воздействие на ребёнка воспитательными институтами общества.

Современная педагогика подчёркивает характер взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения, всё чаще обращается к ребёнку как субъекту образовательной деятельности, т.е. как к личности, самостоятельно выбирающей из спектра социализирующих и образовательных направлений то, что соответствует её потребностям, стремящейся к саморазвитию и самореализации.

Развитие человека — это сложный процесс изменения индивида от меньшего к большему, от простого к сложному; от несовершенного к совершенному; движение по восходящей траектории (спирали) от предшествующего качественного состояния к новому. Выделяют физическую, психическую, духовную, социальную и другие составляющие развития.

Формирование: 1) синоним развития — процесс становления человека как социального существа; 2) синоним обучения и воспитания.

Методы и формы обучения

Метод в своём общем значении есть путь, способ, система приёмов, применяемая человеком для достижения определённой цели.

Методы обучения

—способы передачи учителем и усвоения учащимися знаний, умений и навыков;

—упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение учебно-воспитательных задач;

— способы организации познавательной деятельности учащихся.

Метод обучения есть общедидактическое понятие, но в частных методиках обучения применяются специфические методы, отражающие содержание и методы тех наук, основы которых изучаются в школе.

Методические приёмы — составная часть или отдельная сторона метода.

Методы и приёмы могут меняться местами. Пример: самостоятельная работа может быть методом, а может выступать как приём в составе другого метода.

Классификация методов обучения

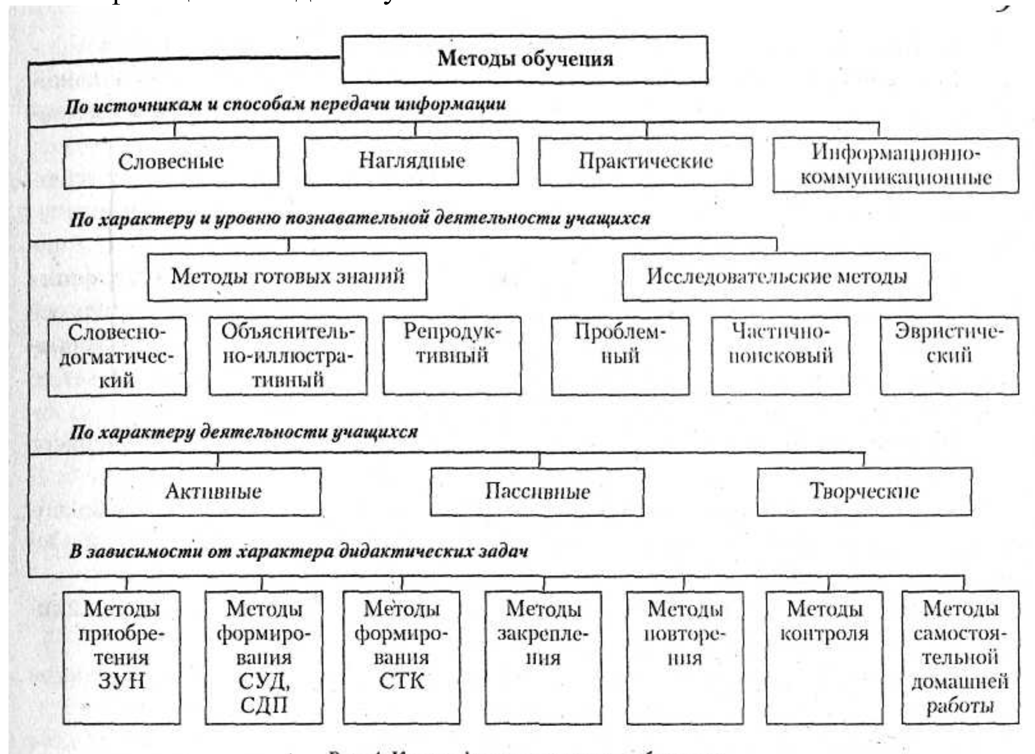


Рис. 1. Классификация методов обучения

По источникам и способам передачи знаний, умений, навыков (ЗУН) традиционно выделяют словесные, наглядные и практические методы. Однако сегодня с полным основанием к ним молено отнести группу методов, основанных на ис

пользовании нового класса средств обучения — информационно -коммуникационных.

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся методы обучения подразделяют на методы готовых знаний (словесно-догматические, объяснительно-иллюстративные, репродуктивные) и исследовательские (проблемные, частично-поисковые, эвристические) методы.

Характер дидактических задач определяет методы приобретения ЗУН, методы формирования СУД, СДП, методы формирования качеств творческой деятельности — СТК, методы закрепления и повторения, методы самостоятельной работы и методы контроля.

Иногда выделяют большую группу методов с условным названием «Активные методы обучения», подразумевая более активное участие обучаемого в планировании и проведении самого учебного мероприятия. Сюда относят интерактивные, игровые и модельные методы обучения (учебные, деловые или деятельностные игры, основанные на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности), методы тренинга (активного социально-психологического воздействия в процессе обучения), методы интенсивного изучения иностранных языков с использованием элементов суггестии и т.п.

К пассивным методам относятся словесные, догматические; для них характерно отсутствие обратной связи. Однако чисто пассивных методов не существует: при соответствующих условиях они также становятся активными. Так, получившие интенсивное развитие в 60-х годах прошлого века методы программированного обучения с жёстким пошаговым контролем действий ученика уступили своё место гораздо более гибким методам компьютеризированного обучения, основанного на использовании интерактивных обучающих систем.

Методы воспитания

Методы воспитания — способы педагогически целесообразного взаимодействия взрослых и детей,

применяемые для достижения воспитательных целей. Основные из них:

– методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, пример, диспут, анализ воспитывающих ситуаций);

– методы организации жизнедеятельности и поведения воспитанников (поручение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций);

– методы стимулирования деятельности и поведения воспитанников (требование, соревнование, поощрение, наказание, «взрыв», метод естественных последствий); .

– методы самовоспитания (рефлексия, самоприказ, самоотчёт, самоодобре-ние, самоосуждение и др.);

– методы контроля и самоконтроля (педагогическое наблюдение, беседа, педконсилиум, опросы, анализ результатов деятельности воспитанников, создание контрольных ситуаций).

Формы организации обучения и воспитания. Методы на практике реализуются в различных формах. Форма представляет собой конкретную практическую совокупность действий учителя и учащихся и условий их осуществления. Пример: фронтальные, групповые, индивидуальные методы и формы.

Метод детерминирует и подчиняет себе форму. Реализация метода требует определённых форм; каждому из сложившихся методов адекватны определённые формы.

Но форма обладает по отношению к методу определённой автономностью и устойчивостью. Пример: урок — устойчивая форма, осуществляющаяся при применении самых различных методов.

Методы, будучи «базисом» формы, более подвижны, изменчивы и чувствительны по отношению к требованиям общественного производства, чем формы. Формы как вторичное, производное явление отстают от развития и совершенствования методов и могут вступать с ними в противоречие, сдерживать их развитие и внедрение (см. гл. VI).

Закономерности обучения

Ещё Я.А. Коменский сформулировал опытные закономерности процесса обучения, которые входят во все учебники педагогики как «дидактические принципы». Психолого-педагогическая наука подводит под эти принципы экспериментальные подтверждения, пытается выявить количественные зависимости. Однако на сегодняшний день педагогика и педагогическая психология остаются в основном ещё качественными (описательными) науками.

Дидактические закономерности

Результаты обучения (в известных пределах) зависят от:

—продолжительности обучения;

—осознания целей обучения обучаемыми (принцип сознательности);

—значимости для учащихся усваиваемого содержания;

—применяемых методов и форм;

—применяемых средств;

—структуры (способа расчленения и распределения) учебного материала на части, которые нужно усвоить (принцип систематичности и последовательности);

— мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя.

Продуктивность усвоения заданного объёма знаний, умений (в известных пределах) зависит от:

—трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий (принцип доступности, дополняемый сегодня принципом зоны ближайшего развития);

—соотношения теории и упражнений (принцип связи теории с практикой).

Психологические закономерности

Продуктивность усвоения (в известных пределах) зависит от:

—уровня проблемное обучения, интенсивности включения учащихся в решение посильных и значимых для них учебных проблем;

—умения учащихся учиться;

—познавательной активности учащихся (принцип активности);

—обучаемости;

—количества повторений, тренировочных упражнений (принцип прочности);

—распределения заучивания материала;

—частоты и объёма обратной связи.

Социально-педагогические закономерности

Развитие человека обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.

Продуктивность обучения зависит от объёма и интенсивности познавательных контактов личности.

Эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.

Эффективность обучения повышается при познавательной напряжённости, вызванной соревнованием.

Умственная работоспособность детей зависит от состояния здоровья, режима умственной деятельности, пола, возраста, времени года, дня недели, времени суток {принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей).

Все прогрессивные образовательные технологии в большей или меньшей степени направлены на личность, на реализацию субъект-субъектных отношений в образовательном процессе.

Поэтому учителю необходимо знать, что представляет собой ученик как целостная личность, какие структуры определяют его субъектные позиции, какие качества следует у него развивать.

1.2. Личность ребёнка как объект и субъект в образовательной технологии

Личность — та же Вселенная: глубокая, таинственная, неисчерпаемая.
ИЛ. Ефремов

Личность как содержательное обобщение высшего уровня

В Большом энциклопедическом словаре личность определяется как система социально значимых качеств, проявляющихся в деятельности человека.

Личность — совокупность взятых в единстве антропологических, социальных и психологических характеристик человека.

Индивид (единичный представитель человеческого рода) условно представляет собой совокупность физического и психического содержания. Психика человека, в свою очередь, имеет два компонента: эмоции и сознание. Сознание есть человеческая способность идеального воспроизведения действительности в мышлении. Сознание отличает человека от животного, оно отражает окружающий мир в мозге человека в языковой, знаковой форме. Сознание составляет основу личности.

Существуя в определённой социальной и материальной среде, взаимодействуя с окружающими людьми и природой, участвуя в общественном производстве, человек проявляет себя как сложная самоуправляющаяся система.

Объективное проявление личности выражается во всех и всяческих взаимодействиях с окружающим миром, в огромном спектре различных психических качеств и свойств. Субъективно же она проявляется в осознании человеком существования своего «Я» в мире и обществе себе подобных (самосознание).

Личность — это психическая, духовная сущность человека, проявляющаяся в разнообразных обобщённых системах качеств как:

– совокупность социально значимых свойств человека;
– система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой;
– система деятельности, осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов;
– осознание окружающего мира и себя в нём;
– система потребностей;
– совокупность способностей, творческих возможностей;
– совокупность реакций на внешние воздействия и т.д.

Совокупность всех этих проявлений и смыслов образует содержательное обобщение «личность».

Академик РАО В.В. Давыдов ввёл в науку термин «содержательное обобщение», которым обозначил теоретический образ, получаемый в человеческом сознании путём мыслительных операций, устанавливающих единство системы понятий и их взаимосвязей, и представляющий, таким образом, обобщение обобщений. Обобщением такого уровня является и понятие личности.

Личность человека есть содержательное обобщение высшего уровня; она представляет целостную совокупность качеств, включающую, всё многообразие её проявлений (потребностей, способностей, Я-концепции, отношений, деятельности, поступков, реакций, интеллекта, социальных ролей и т.д.). Личность есть способ бытия человека в системе взаимоотношений с другими.

Близким к личности является понятие индивидуальность.

Индивидуальность — особенное, самобытное, свойственное данному индивиду природное и социальное своеобразие выражения человеком в мире своих способностей и стремлений, личностных отношений и жизненных смыслов.

В обыденном языке распространено ещё одно близкое к личности понятие — Душа.

Душа — это нематериальная субстанция, по предположению, существующая отдельно от тела, которой приписываются свойства носителя нравственной сущности человека.

Структура качеств личности ребёнка

Цель всех образовательных учреждений общества — сформировать человека, наделить его определённым комплексом качеств, которые позволили бы ему благополучно существовать в современном мире, быть защищенным от превратностей судьбы. Для этого педагог прежде всего должен иметь представление об объекте воспитания — личности ребёнка. В настоящее время в практике работы образовательных учреждений используются несколько обобщённых моделей личности (по К.К. Платонову, И.П. Иванову, Д. Кеттеллу, Э. Фромму, 3. Фрейду и др.).

Модель структуры качеств личности по К.К. Платонову

На рисунке 2 представлена модель структуры качеств личности, в основе которой лежит разработанная русским психологом К.К. Платоновым классификация.

В качествах личности сочетаются наследственные (биологические) и приобретённые при жизни (социальные) компоненты. По их соотношению в структуре личности К.К. Платонов разделил все качества на четыре иерархических уровня-подструктуры.

1) Уровень темперамента включает качества, наиболее обусловленные наследственностью; они связаны с индивидуальными особенностями нервной системы человека (особенности потребностей и инстинктов, половые, возрастные, национальные и некоторые другие качества личности).

2) Уровень особенностей психических процессов образуют качества, характеризующие индивидуальный характер ощущений, восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, чувств, воли. Мыслительные логические операции (ассоциации, сравнения, абстрагирование, индукция, дедукция и т.п.), называемые способами умственных действий (СУД), играют огромную роль в процессе обучения.

3) Уровень опыта личности. Сюда входят такие качества, как знания, умения, навыки, привычки. В них выделяют те, которые формируются в процессе изучения школьных учебных дисциплин — ЗУНы, и те, которые приобретаются в трудовой, практической деятельности — СДП (сфера действенно-практическая).

4) Уровень направленности личности объединяет социальные по содержанию качества, определяющие отношение человека к окружающему миру, служащие направляющей и регулирующей психологической

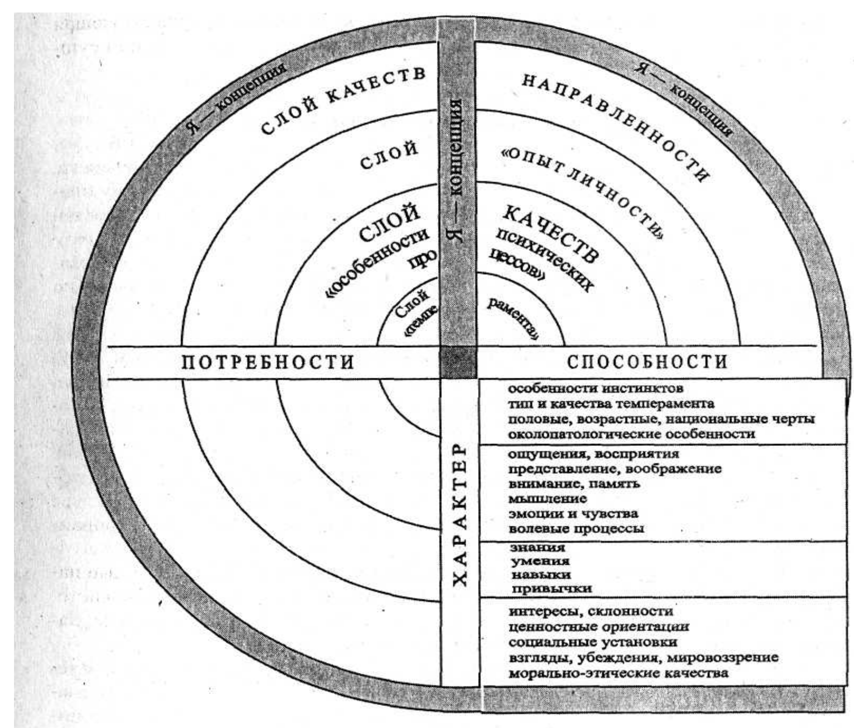


Рис. 2. Структура качеств личности по К.К. Платонову

основой его поведения: ‘

интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этические принципы и мировоззрение. Направленность как интегральное качество (вместе с потребностями и Я-концепцией) составляет основу самоуправляющего механизма личности (условно — СУМ).

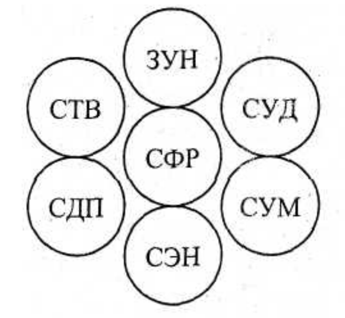
Морально-этические и эстетические взгляды и убеждения личности вместе с комплексом соответствующих им ЗУН представляют сферу эстетических и нравственных качеств (условно — СЭН).

Названные уровни можно представить в виде концентрических слоев, в центре которых находится ядро биологически обусловленных качеств, а оболочку образует «направленность» — комплекс социальных качеств человека.

Однако в структуре личности имеются качества, которые могут проявляться на всех уровнях, как бы «пронизывая» их по радиусам. Эти качества, точнее, интегральные группы качеств: потребности, характер, способности и Я-концепция личности образуют вместе с уровнями определённый «каркас» личности. Все группы качеств личности тесно взаимосвязаны, обусловливают, взаимопереходят и зачастую компенсируют друг друга, образуя сложнейшую целостную систему.

Модель структуры качеств личности по И.П. Иванову

Для характеристики целей и содержания образовательных технологий удобна упрощённая, адаптированная модель структуры качеств личности, идея которой заимствована у И.П. Иванова. В ней выделены качества личности человека, имеющие особое значение в образовательном процессе (см. рис. 3).



ЗУН – сфера знаний, умений, навыков
СУД – способы умственных действий
СУМ – самоуправляющий механизм личности
СЭН – сфера эстетических и нравственных качеств
СДП – сфера действенно-практических качеств
СТВ – сфера творческих качеств
СФР – сфера физического развития

Рис. 3. Модель структуры качеств личности, разработанная по идее И.П. Иванова

Модель содержит шесть сфер психики: сферу знаний, умений и навыков — ЗУН; сферу умственных действий — СУД; сферу управляющих механизмов личности — СУМ; сферу нравственно-эстетических качеств — СЭН; сферу действенно-практических качеств — СДП; сферу творческих качеств — СТВ. Эти сферы на рисунке группируются на базе их материального носителя — сферы физического

(психофизиологического) развития нервной системы — СПФР.

Для специальных психолого-педагогических целей выделяются интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и другие сферы психики.

Модель ключевых компетентностей личности (компетентностная модель личности)

Для жизни, деятельности индивида важно не наличие у него накоплений впрок, запаса какого-то внутреннего багажа всего усвоенного, а проявление и возможность использовать то, что есть, т.е. не структурные, морфологические, а функциональные, деятельностные качества. Поэтому для фиксации образовательного результата возникла более подходящая характеристика — компетентность.

Понятие компетентности значительно шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (умения) составляющие, но и мотивационную, этическую (ценностные ориентации), социальную и поведенческую. Овладение компетентностью требует ментальной организованности, значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления.

Личность можно представить как совокупность компетентностей, выступающих как мера способности человека включаться в деятельность. Компетентности также образуют определённую иерархию. Важнейшие, основные, ключевые компетентности многофункциональны, надпредметны, многомерны.

Ключевые компетентности основываются на свойствах личности и проявляются в определённых способах поведения, которые опираются на психологические функции человека, имеют широкий практический контекст, обладают высокой степенью универсальности.

Классификация компетентностей приведена на рисунке 4. Вершину иерархии компетентностей можно представить как гипотетическую общую компетентность человека, которая, очевидно, есть совокупность нескольких самых обобщённых составляющих — ключевых суперкомпетентностей.

Для школьной образовательной практики можно выделить следующие ключевые суперкомпетентности:

—математическая компетентность — умение работать с числом, числовой информацией — владение математическими умениями;

—коммуникативная (языковая) компетентность — умение вступать в коммуникацию с целью быть понятым, владение умениями общения;

—информационная компетентность — владение информационными технологиями — умение работать со всеми видами информации;

—автономизационная компетентность — умение саморазвития и самопрезентации — способность к самоопределению, самообразованию, конкурентоспособность;

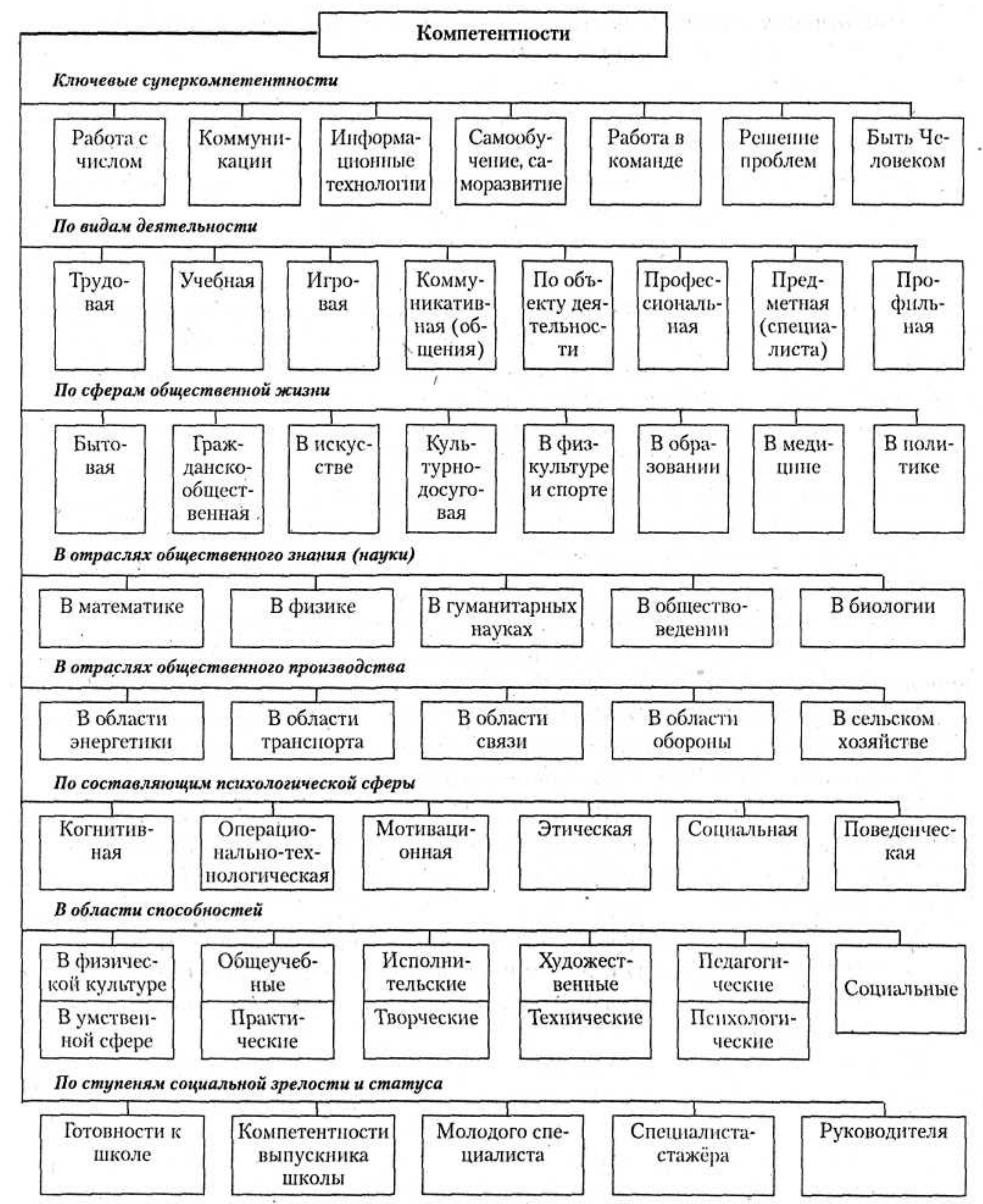


Рис. 4. Ключевые компетентности

—социальная компетентность — умение жить и работать вместе с другими людьми, близкими, в трудовом коллективе, команде;

—продуктивная компетентность — умение работать и зарабатывать, способность к созданию собственного продукта, умение принимать решения и нести ответственность за них;

—нравственная компетентность — готовность, способность и потребность жить по общечеловеческим нравственным законам.

Подобный состав ключевых суперкомпетентностей имеется в рекомендациях ЮНЕСКО и в «Концепции модернизации российского образования».

Компетентности есть деятельностные характеристики человека, поэтому их классификация прежде всего должна быть адекватна классификации деятельностей. В самом общем плане это есть трудовая, учебная, игровая и коммуникативная компетентности. Сюда же можно отнести и

—классификацию компетентностей по объекту, на который направлена для тельность (Э. Климов); она даёт компетентности в областях: 1) человек — человек,2) человек — техника, 3) человек — художественный образ, 4) человек — природа,5) человек — знаковая система;

—профессиональную ^компетентность в области отдельных классов и групп профессий;

—предметную компетентность специалиста в конкретном деле (специальности),

— а также (в свете современной ориентации школы на профильное обучение) профильную компетентность.

Особые компетентности требуются в различных сферах общественной жизни: в сфере быта, гражданско-общественной, в области искусства, в спорте.

Компетентности имеют также знаниевый аспект и классифицируются по областям общественного знания (компетентности в области наук — в математике, в физике, в гуманитарных науках, в биологии и т.д.), по отраслям общественного производства (в области энергетики, в области транспорта, в области связи, в области обороны, в сельском хозяйстве).

Как психологическая характеристика понятие компетентности включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (деятельностную) составляющую, но и мотивационную (эмоциональную), этическую, социальную и поведенческую.

Поскольку по определению основу компетентности составляют способности, то каждой из способностей должна соответствовать своя компетентность. Самым общим видам способностей будут соответствовать виды компетентностей: в физической культуре, в умственной сфере, общеучебная, практическая, исполнительская и творческая, художественная и техническая, а также педагогическая, психологическая, социальная.

По сообразности ступени социальной зрелости (социального развития) и образовательному статусу можно выделить:

—компетентность готовности ребёнка к школе;

—компетентность (социальная зрелость) выпускника школы;

—компетентность (социальная зрелость) молодого специалиста (выпускника профессионального заведения);

—компетентность (социальная зрелость) специалиста со стажем работы.

Наряду с существующей классификацией компетенций, существуют, очевидно, также и уровни компетентности. Они простираются от «полной некомпетентности», то есть неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями, до «высокой компетентности» — конкурентоспособности, талантливости.

Психолого-педагогический инструментарий для определения этих уровней для педагогической практики пока не разработан, но это — дело ближайшего времени.

1.3. Знания, умения, навыки (ЗУН)

То, что мы знаем, — ограниченно, а то, что мы не знаем, — бесконечно.
П. Лаплас

Знания и их классификация. Знания — проверенные практикой результаты познания окружающего мира, его верное отражение в сознании человека.

Существуют много различных классификаций ЗУН. Для анализа педагогических процессов имеют значение следующие (рис. 5).

По локализации выделяют такие группы знаний (ЗУН):

– индивидуальные знания (сознание) — совокупность запечатлённых памятью чувственных (образных) и умственных (знаковых) образов и их связей, возникавших при взаимодействии индивида с действительностью, его личный опыт познания, общения, способов деятельности;

– общественные знания — продукт обобщения, объективизации, обобществления результатов индивидуальных познавательных процессов, выраженный в языке, науке, технике, материальных и духовных ценностях, созданных поколениямилюдей, цивилизацией.

Обучение представляет собой «перевод» общественных ЗУН в индивидуальные. По форме отражения:

– образные, представленные в образах, воспринятых органами чувств;

– знаковые, вербальные знания, закодированные в знаковой, языковой форме, теоретические знания;



Рис. 5. Знания, умения, навыки

о

– вещественные, существующие в предметах труда, искусства ~- овеществлённые результаты деятельности;

– процедурные — те, которые заключены в текущей деятельности людей, их умениях и навыках, в технологии, процедуре трудового и творческого процесса.

По области и предмету познания: гуманитарные и точные математические науки, философия, живая и неживая природа, общество, техника, искусство, литература.

По психологическому уровню выделяют: знание — узнавание, — воспроизведение, — понимание, — применение, — убеждение — потребность.

По степени обобщённости: факты, связи-ассоциации, понятия, категории, законы, теории, методологические знания, оценочные знания.

Современный обязательный минимум требований к уровню подготовки выпускников (проект В.В. Фирсова, 2001 г.) предполагает, что за время учёбы в начальной школе ученик должен:

– усвоить около 200 новых понятий;
– выучить более 150 правил по математике и русскому языку;
– выполнить более 3500 заданий по математике;
– около 2000 упражнений по русскому языку;
– прочитать более 500 произведений, не считая внеклассное чтение.

В основной школе ученики должны изучить:

– по биологии — 1624 понятия, 65,6 фактов, запомнить около 350 определений;
– по географии — изучить около 600 понятий и почти 700 географических объектов;
– по математике — изучить 270 понятий, около 100 теорем (из них 45 с доказательством), более 100 правил и свойств, запомнить около 100 приёмов решения задач и прорешать 9000 упражнений;
– по физике — знать 97 различных физических величин и единиц их измере ния, запомнить названия 54 физических приборов;
– по химии — 190 понятий, физические свойства 17 веществ, химические свойства 73 веществ.

Пример. Шестиклассник на одном уроке биологии по теме «Строение цветка» должен изучить 22 понятия и 15 примеров. А на уроке географии по теме «Река» — познакомиться с 16 понятиями, 15 географическими объектами и раскрыть 4 причинно-следственные связи.

Умения и навыки. Особую часть общечеловеческого опыта представляет сам процесс, способ деятельности. Он лишь частично может быть описан с помощью языка. Воспроизвести его можно только в самой деятельности, поэтому владение им характеризуется особыми качествами личности — умениями и навыками. Умение определяется как способность личности к эффективному выполнению определённой деятельности на основе имеющихся знаний в изменённых или новых условиях. Умение характеризуется прежде всего способностью с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности.

Простые умения при достаточном упражнении могут автоматизироваться, переходить в навыки. Навыки — это способность выполнять какие-либо действия автоматически, без поэлементного контроля. Поэтому иногда говорят, что навык — это автоматизированное умение.

Сложное умение включает и использует и знания, и относящиеся к ним навыки личности.

Навыки и умения характеризуются разной степенью обобщённости и классифицируются по

различным логическим основаниям. Так, но характеру преобладающих психических процессов выделяют двигательные (моторные), чувственные (сенсорные) и умственные (интеллектуальные).

ЗУНы определяют так называемую «обученность» личности, т.е. объём сведений, информации, имеющихся в памяти, и элементарных умений и навыков по их воспроизведению. Интеллектуальные умения по применению и творческому преобразованию информации относятся уже к другой группе качеств личности — способам умственных действий.

Обученность — уровень и качество знаний, умений и навыков учащихся; состояние и сформированность реальной учебной деятельности — «умения учиться», приёмов самостоятельного поиска знаний и самообразования.

Заметим, что из триединства «знания — умения — навыки» (ЗУН) в школе почти исчезли умения — навыки (УН), которые, по сути, являются прямым мостом к компетентностям.

Способы умственных действий (СУД)

Ребёнок — не кувшин, который надо наполнить, а лампада, которую следует зажечь.

Средневековые гуманисты

Все живые организмы стремятся решить задачи существования, удовлетворения первичных потребностей в пище, продолжении рода, безопасности. Человек преуспел в решении этих задач, создав уникальную цивилизацию — синтез науки, техники, культуры, искусства.

Психологический индивидуальный процесс, который привёл человечество к современному уровню цивилизации, — это мышление.

Мышление представляет собой процессы познания человеком объектов и явлений окружающего мира и их связей, решения жизненно важных задач, поиска неизвестного, предвидения будущего. Мышление — это процесс работы сознания, переработки мозгом хранящихся в нём знаний, поступающей информации и получения результатов: управленческих решений, продуктов творчества, новых знаний. ЗУНы — хранящиеся в памяти эмоциональные и знаковые образы и их связи — это база, средство для мышления.

Способы, которыми осуществляется мышление, называются способами умственных действий (СУД). Их можно классифицировать следующим образом:

1) по характеру преобладающих средств мышления: предметно-действенные, наглядно-образные, абстрактные, интуитивные;

2) по логической схеме процесса: сравнение, анализ, абстрагирование, обобщение, синтез, классификация, индукция, дедукция, инверсия, рефлексия, антиципция, гипотеза, эксперимент и др.;

3) по форме результата: создание нового образа, определение понятия, суждение, умозаключение, теорема, закономерность, закон, теория;

4) по типу логики мышления: рассудочно-эмпирические (классически-логические) и разумно-теоретические (диалектико-логические, но В.В. Давыдову).

Кроме термина «способы умственной деятельности (действий)» (СУД), в педагогических технологиях применяется и близкий к нему термин «способы учебной работы» {И.С. Якиманская), которым обозначается область процессуальных умений, играющих исключительно важную роль для успешного научения.

Важнейшие общеучебные способы работы (общеучебные умения и навыки) — это:

I. Умения и навыки планирования учебной деятельности: осознание учебной задачи; постановка целей; выбор рационального и оптимального пути их достижения; определение последовательности и продолжительности этапов деятельности; построение модели (алгоритма) деятельности; планирование самостоятельной работы на уроке и дома; планирование на день, неделю, месяц.

II. Умения и навыки организации своей учебной деятельности: организация рабочего места в классе — наличие и состояние учебных средств, их .рациональное размещение, создание благоприятных гигиенических условий; организация режима работы; организация домашней самостоятельной работы; определение порядка и способов умственных действий.

III. Умения и навыки восприятия информации, работа с различными источ никами информации (коммуникативные): чтение, работа с книгой, конспектирование; библиографический поиск, работа со справочниками, словарями; слушание речи, запись прослушанного; внимательное восприятие информации, управление вниманием; наблюдение; запоминание. Особую группу образуют умения и навыки работы с компьютером.

IV. Общелогические умения и навыки: осмысливание учебного материала, выделение главного; анализ и синтез; абстрагирование и конкретизация; индукция — дедукция; классификация, обобщение, систематизация доказательств; построение рассказа, ответа, речи, аргументирование; формулирование выводов, умозаключений; написание сочинений; решение задач, проблем.

V. Умения и навыки оценки и осмысливания результатов своих действий: самоконтроль и взаимоконтроль результатов учебной деятельности; оценка достоверности изложения, верности решения; оценка различных сторон явлений: экономической, экологической, эстетической, этической; умение проверить правильность и прочность теоретических знаний, практических навыков; рефлексивный анализ.

Таким образом, СУД входят важнейшей составной частью в способы учебной работы как более широкое понятие, включающее и внешние действия ученика (в дальнейшем понятие СУД будет употребляться также в расширительном значении, включающем и внутреннюю работу мозга, и общеучебные умения, включающие некоторые внешние действия).

На школьном этапе развития личности уровень СУД определяет так называемую «обучаемость» ребёнка, т.е. его способность к усвоению знания, учебного материала, возможность применять индивидуальную систему знаний, способность решать теоретические и практические задачи.

Обучаемость — восприимчивость к обучающим воздействиям в новой ситуации (в широком смысле); показатели темпа и качества усвоения знаний, умений и навыков (в узком смысле). Обучаемость — индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

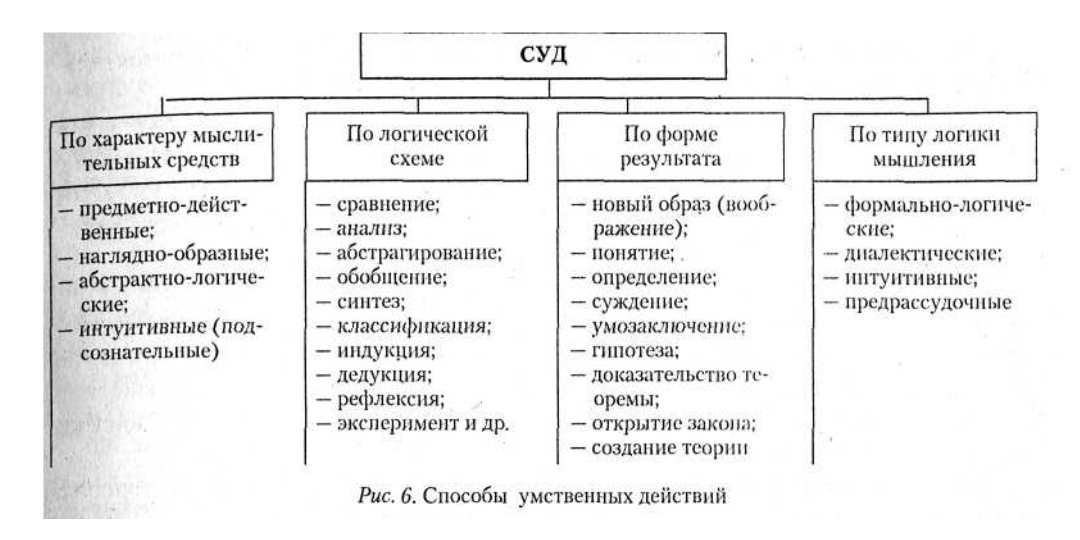


Рис. 6. Способы умственных действий

1.5. Самоуправляющие механизмы личности (СУМ)

Если человек не умеет управлять собой, им начинают управлять другие.
Х. Алиев

Управление и регулирование любых процессов, в том числе и социально-воспитательных, педагогических, основаны на принципе обратной связи: субъект управления (руководитель учреждения, социальный работник, учитель) посылает команды исполнителю (объекту управления — учреждению или отдельному индивиду, ученику) и должен получать информацию о результате деятельности. Без такой обратной связи невозможно выработать дальнейшие корректирующие и планирующие решения, с надёжностью достичь цели деятельности.

Человек по отношению к своей деятельности является и объектом, и субъектом управления (встречая на пути яму, он принимает решение, даёт сам себе команду, обходит или перепрыгивает её, при этом контролируя свои действия). Такое совмещение функций объекта и субъекта управления называют самоуправлением.

Человек — весьма совершенная самоуправляющаяся и саморегулирующаяся система. Уровень самоуправления — одна из главных характеристик личностного развития.

Психологический механизм самоуправления развитием личности довольно сложен, но совершенно очевидно, что человек выборочно относится к внешнему воспитательному или обучающему воздействию, принимает или отвергает его, становясь тем самым активным регулятором собственной психической деятельности. Всякое изменение, всякий шаг в развитии личности происходят как её собственный эмоциональный выбор или сознательное решение, т.е. регулируются человеком «изнутри».

Основу внутреннего саморегулирующего механизма представляют четыре интегральные группы качеств (психогенные факторы развития): потребности, способности, направленность, Я-концепция (рис. 7).



Рис. 7. Самоуправляющие механизмы личности

Потребности — это фундаментальные свойства индивида, выражающие его нужду в чём-либо и являющиеся источником психических сил и активности человека. Потребности— основа мотивов действий и поступков человека. Потребности можно разделить на материальные (в пище, одежде, жилье), духовные (в познании, истине, эстетическом наслаждении), физиологические и социальные (в общении, труде, общественной деятельности). Духовные и социальные потребности формируются общественной жизнью человека.

Способностями называют качества личности, которые обеспечивают успешность и продуктивность той или иной деятельности. По существу, каждой потребности соответствует своя способность. Знание человеком своих способностей, наличие определённого положительного опыта их использования также во многом определяют его выбор поведения и жизнедеятельности.

Направленность представляет собой совокупность устойчивых и относительно независимых от наличных ситуаций мотивов, ориентирующих действия и поступки личности. Как уже говорилось выше, в неё входят интересы, взгляды и убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, наконец, мировоззрение.

Интересы — осознанная форма познавательной потребности. Она служит побудительной причиной действий личности. Познавательный интерес — стремление к изучению, познанию объекта. Социальный интерес — основа социальных действий индивидов или социальных групп, связанная с объективными условиями их существования.

Убеждения, взгляды — субъективные отношения личности к окружающему и своим поступкам, связанные с глубокой и обоснованной уверенностью в истинности знаний, принципов и идеалов, которыми человек руководствуется.

Социальные установки — готовность, предрасположенность к определённым социально-принятым способам поведения.

Ценностные ориентации — направленность сознания и поведения на общественные, материальные и духовные ценности, предпочтительное отношение к тем или иным из них.

Мировоззрение — упорядоченная система взглядов и убеждений личности (политических, философских, эстетических, этических, естественно-научных и других), включая сформированную естественно-научную картину мира.

Я-концепция личности — это устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая и переживаемая, система представлений личности о самой себе, на основе которой она строит своё поведение. Это психическое образование, которое не отождествляется ни с какими психическими процессами, но существует в них, оставаясь автономным.

Как интегральное понятие, Я-концепция включает в себя целую систему качеств, характеризующих «самость» в человеке: самосознание, самооценка, самоуважение, самолюбие, самоуверенность, самостоятельность и др. Она связана с процессами рефлексии, самоорганизации, саморегуляции, самоопределения, самореализации, самоутверждения и т.п.

Я-концепция в основном определяет важнейшую характеристику процесса самоуправления личности — её уровень притязаний, т.е. представление о том, какого «места» среди людей она заслуживает.

1.6. Сфера эстетических и нравственных качеств личности (СЭН)

Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг.
И. Соиьер

Эмоции человека отражают окружающий мир в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций. Они неразрывно связаны с важнейшими качествами личности — её нравственным содержанием, характером мотивационной сферы, эстетическими и нравственными ценностными ориентациями, мироощущением.

Эстетические и нравственные нормы, понятия имеют социальное происхождение — формировались в исторической практике человека и отражены в духовной культуре человечества, в произведениях искусства, литературы. Новое поколение воспринимает культуру через нравственное и эстетическое воспитание во -всех его формах — духовное развитие личности в процессе освоения различных видов искусства, приобщения к культуре своего народа и народов мира.

Эстетическое воспитание — это воспитание чувства красоты, способности видеть и понимать прекрасное в жизни. Важнейшие его формы — приобщение к различным видам искусства: литературе, музыке, изобразительному искусству, танцу, театру, кино.

Воспитание нравственных качеств личности основывается на понимании и освоении нравственных ценностей, составляющих современную общечеловеческую мораль. Ценности эти — свобода, демократизм, достоинство, честь, ответственность, совесть, стыд, любовь, доброта, экологическая культура, космическое сознание, вера, воля, добродетель.

Развитие нравственно-эстетической культуры индивида ведет к её высшему уровню — социально-духовным формам: самореализации (высшие уровни социализации, сочетание индивидуального с общественным, толерантность, коммуникативность, профессионализм) и высшим формам сознания (гражданское, экологическое, планетарное, ноосферное).

Структура сферы эстетических и нравственных качеств личности представлена на рисунке 8.



Рис. 8. Сфера эстетических и нравственных качеств личности

1.7. Действенно-практическая сфера личности (СДП)

Труд всегда был и останется основанием человеческой жизни культуры.
А.С. Макаренко

Действенно-практическая сфера личности представляет собой совокупность общественно необходимых знаний, умений, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (трудовой, общественной, художественно-прикладной) деятельности человека.

Структура качеств СДП может быть представлена (по В.П. Беспалысо) следующей схемой (рис. 9).

В действенно-практической сфере функционируют системы знаний, отражающие законы природы, законы техники, закономерности деятельности человека в производстве, в том числе и психологические закономерности. В практической деятельности широко используются обобщённые умения и проявляются межпредметные и межличностные отношения.

Трудовые умения и навыки характеризуют уровень достигнутого человеком трудового опыта, степень мастерства: широту, основательность, освоенность умений. Основной канал приобретения трудовых умений и навыков — трудовое обучение, построенное на основе определённой теории усвоения. Навыки эти основываются на естественно-научных, политехнических и специальных технических, экономических, психологических знаниях.

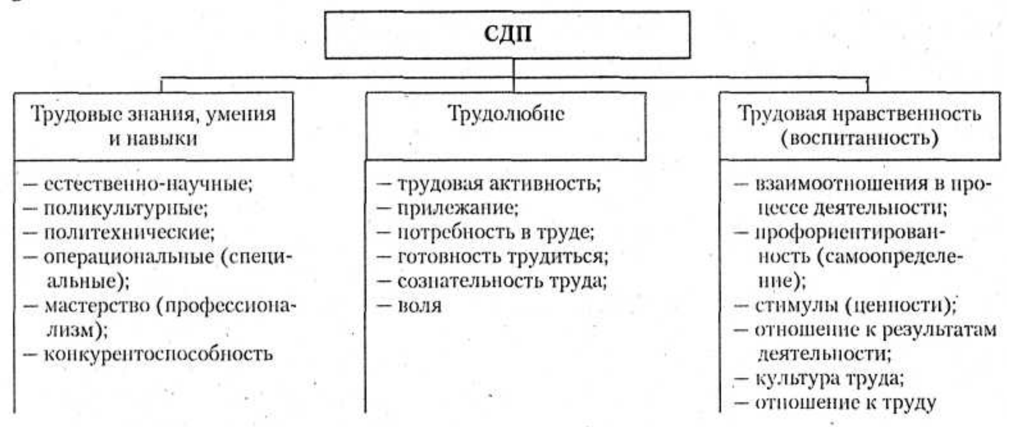


Рис. 9. Структура качеств действенно-практической сферы личности

Трудолюбие — качество личности, которое определяет степень её морально-психологической подготовленности, приученности к трудовой деятельности. Это — одно из сложных свойств, чрезвычайно индивидуальное, имеющее, по-видимому, в своей основе определённые врождённые задатки типа социального инстинкта, проявляющегося в детстве в склонности к игровой деятельности, у школьника — к учебной и общественно полезной, а у взрослого человека — к трудовой активности, прилежности,

потребности в труде и готовности трудиться.

Воля проявляется в способности человека преодолевать трудности при достижении цели.

Волевая сфера предполагает гармоническое соотношение свободной воли, которая есть у человека, и тех обязательных норм, которые он должен выполнять. При выработке воли выделим блок, который можно определить как практическую волю. Под этим предлагается понимать четыре группы умений: 1) умения ставить цели; 2) умения выбирать методы и средства для достижения цели; 3) умения достигать поставленную цель; 4) умения анализировать поставленные цели. Эти группы умений вырабатываются в японской школе.

Воля может развиваться на разных предметах, особенно на уроках физкультуры, труда. В конкретных действиях воля формируется, влияет на конкретные действия.

Готовность к трудовой деятельности составляет одно из центральных качеств действенно-практической сферы. В зависимости от степени его сформированности человек с большим или меньшим эффектом включается в трудовую деятельность, проявляет психологическую готовность к труду.

Трудовая нравственность характеризует отношение личности к трудовой деятельности, людям труда и его результатам.

Для развития СДП ничем не заменима сама трудовая, общественная, художественно-прикладная деятельность, ориентированная на получение полезного для людей, для общества результата.

1.8. Сфера творческих качеств (СТК)

...может собственных Платонов И быстрых разумом Невтонов Российская земля рождать.
М.В. Ломоносов

Многие психологи способность к творчеству — креативность — считают особым качеством личности.

Творчеством называют деятельность в области искусств, конструирования, создания и реализации новых проектов, научного познания. Элементы творчества могут присутствовать в самых различных видах деятельности человека.

Творчество содержит все виды человеческой деятельности в едином целом, оно совмещает их в себе, конденсируя в личности человека. Оно связано с природой, этикой, эстетикой, наукой, техникой, промышленностью и другими сферами деятельности, окружающими человека.

Творческие способности присущи любому человеку, любому нормальному ребёнку — нужно лишь суметь вовремя их раскрыть и развить. Существует «континуум талантов», от крупных и ярких до средних и малозаметных. Но сущность творческого процесса одинакова для всех. Разница лишь в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их общественном значении.

Творческая деятельность обусловлена в основном двумя основными принципами: индивидуальной заинтересованностью и социальной ролью. Эти два положения крепко и прочно связаны друг с другом.

Творческое воспитание, как воспитание социально приспособленной, полезной, целостной и многогранной личности, должно быть основано прежде всего на развитии в подростке не только творческого, но волевого и эмоционального начал.

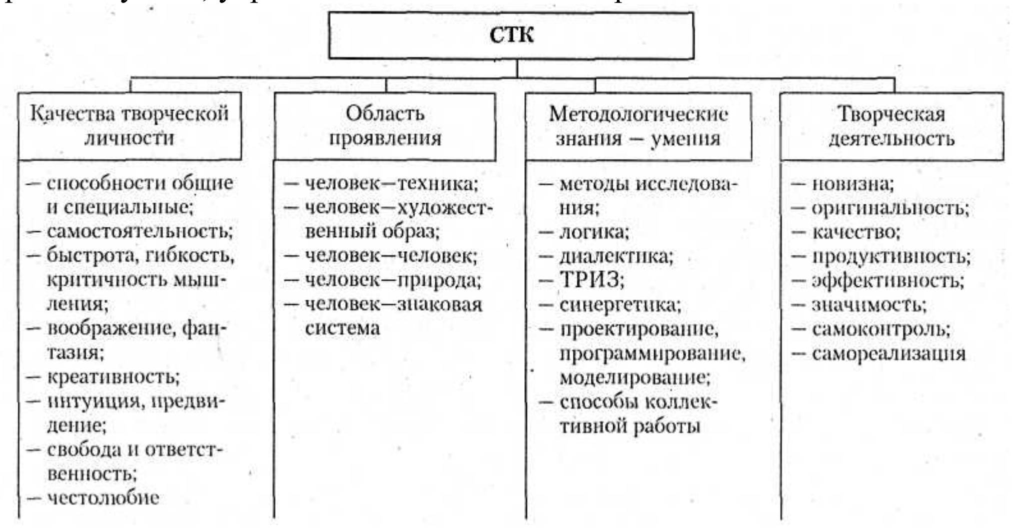
Вряд ли существует более ценное качество личности, чем самостоятельность, которая предполагает, во-первых, независимость, способность самому, без подсказки извне, принимать и проводить в жизнь важные решения, во-вторых, ответственность, готовность отвечать за свои поступки и, в-третьих, убеждение в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно.

Свобода творчества школьников имеет глубокий педагогический смысл. Она расширяет умственный кругозор школьника, усиливает продуктивность его фантазии, вызывает положительные эмоции, возбуждает его активность, его волю к действию, помогает с большей настойчивостью и изобретательностью преодолевать трудности.

Ещё одна составляющая творческой деятельности — гибкость мышления и лёгкость генерирования идей.

Если с раннего возраста детей включать в творческую деятельность, у них развиваются пытливость ума, гибкость мышления, память, способность к оценке, видение проблемы, способность предвидения и другие качества, характерные для человека с развитым интеллектом. С возрастом эти качества

совершенствуются, укрепляются и становятся чертами личности человека.



1.9. Сфера психофизиологического развития (СПФР)

Лишь широкая и разносторонняя жизнь тела во всём разнообразии его восприятий, доставляемых им мозгу, может дать широкую и энергичную жизнь и самому мозгу.
В. Вересаев

Сфера психофизиологического развития индивида также служит объектом педагогических (воспитательных) воздействий. В ней выделяются:

— качества и состояния нервной системы человека (сила нервных процессов, активность, реактивность, пластичность, ригидность, возбудимость, тревожность, темп и др.);

—осведомлённость о перспективах своего физического и психофизического развития: сформированное адекватной самооценки своего здоровья, своих физических возможностей и особенностей (антропометрические и психологические данные, зрение, слух, сердечно-сосудистая, пищеварительная и другие системы);

----- здоровый образ жизни (потребность и способность в физическом самосовершенствовании: саморегуляция поведения, использование режима дня, специальных упражнений по созданию положительного настроения и знание техники самомассажа, самоуправление, самотренировки, наращивание тела, регулирование осанки, выработка походки и т.д.); овладение школьниками основами личной физической культуры, теоретические и методические знания о способах физического развития и саморазвития в данном возрасте).

Понятие «здоровый образ жизни» представляет совокупность форм поведения, которая способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность человека на то, чтобы формировать, сохранять и укреплять своё здоровье.

Как правило, здоровье ребёнка в значительной мере зависит от технологий семейного, дошкольного и школьного воспитания, от того, насколько здоровый образ жизни в семье ребёнка.

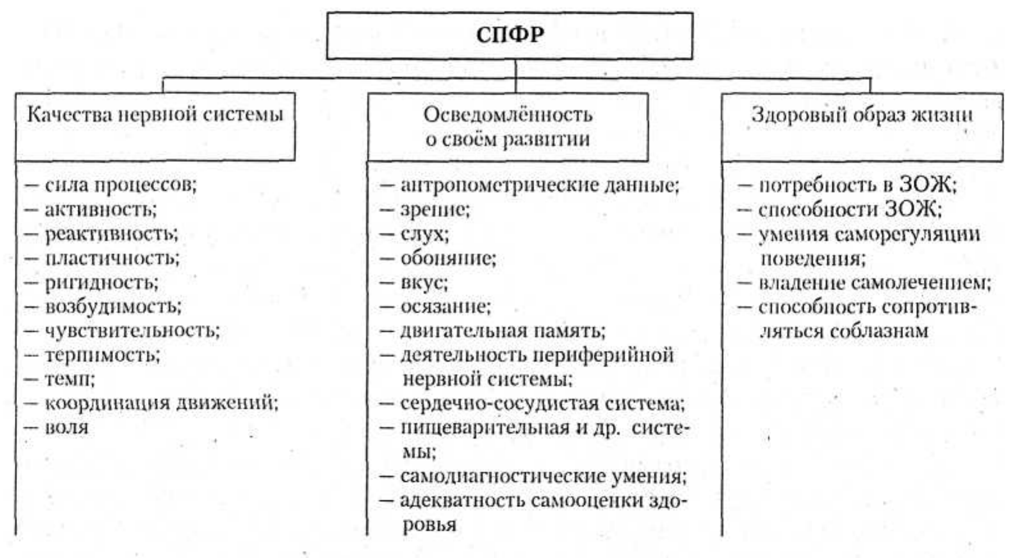


Рис. 11. Сфера психофизиологического развития

1.10. Возрастные и индивидуальные особенности личности

Процесс жизни человека состоит в прохождении им различных возрастов. Но вместе с тем все возрасты человека существуют бок о бок.
К. Маркс

Возрастная периодизация. Существующие варианты периодизации возрастного развития имеют условный характер, так как основываются на специфических для разных подходов критериях. В практике рубежами, границами соответствующих возрастных периодов служат сроки воспитания в дошкольных учреждениях, начало обучения в школе, переход из начальной в неполную среднюю, а затем в среднюю школу. Такие периодизации достаточно стабильны и близки к истине, потому что опираются на богатый жизненный опыт. Однако их научное обоснование не имеет пока общепринятой интерпретации.

Среди учёных, которые работали над построением периодизации психического развития, были крупнейшие психологи и педагоги — Б.Г. Ананьев, П.П. Блон-ский, Л.С. Выготский, Ш. Бюлер, А. Валлон, А. Гезелл, Р. Заззо, Ж. Пиаже, 3. Фрейд, Э. Эриксон и многие другие.

С точки зрения возрастной психологии критерии классификации определяются прежде всего конкретно-историческими, социально-экономическими условиями воспитания и развития, которые соотносятся не только с разными видами деятельности, но и с возрастной физиологией, и созреванием психических функций, которые определяют само развитие и принципы обучения.

В качестве критерия возрастной периодизации Л.С. Выготский рассматривал психические новообразования, характерные именно для конкретного этапа развития. Им были выделены «стабильные» и «нестабильные» (критические) периоды развития. Выготский придавал определяющее значение периоду кризиса как времени, когда происходит качественная перестройка функций и отношений ребёнка. В эти же периоды происходят значительные изменения в развитии его личности. Согласно Л.С. Выготскому, переход от одного возраста к другому происходит революционным путём.

В качестве критерия возрастной периодизации А.Н. Леонтьев, Д.Б. Элькошш рассматривали ведущие деятельности, которые и определяют возникновение и формирование основных психологических новообразований, главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии, конкретном этапе развития.

Одна из наиболее научно-продуктивных концепций периодизации возрастного развития личности принадлежит Д.Б. Эльконину. При построении периодизации Д.Б. Эльконин опирался на идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Основные положения периодизации:

- возрастное развитие как общее изменение личности, выработка нового плана отражения действительности, изменение в деятельности и жизненной позиции, установление особых взаимоотношений с окружающими, формирование новых мотивов поведения и ценностных;

- конкретно-историческое понимание природы детства: каждая историческая эпоха, каждое общество порождают собственную периодизацию психического развития детства, границы и содержание которого определяются конкретно-исторической ситуацией развития ребёнка;

- диалектичность развития: как внутренне детерминированного процесса (т.е. детерминированном не случайным набором внешних обстоятельств, а внутренними противоречиями);

- стадиальность развития: изменения накапливаются медленно, затем происходит скачок и обнаруживается возрастное новообразование. Чередуясь состабильными, критические (кризисные) периоды являются поворотными пунктами развития;

- кризисность: кризисные возрастные периоды отличаются тем, что на протяжении относительно короткого времени происходят выраженные психологические сдвиги, изменения в личности ребёнка. Развитие принимает бурный характер революционного процесса. Ребёнок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым. Происходит это оттого, что изменение педагогической системы, применяемой к ребёнку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Л.С. Выготский);

- деятельностная интерпретация психического развития ребёнка: вся психическая жизнь ребёнка рассматривается как процесс непрерывной смены деятельностей, причём на каждом возрастном этапе выделяется «ведущая деятельность», с усвоением структур которой связаны главнейшие психологические новообразования данного возраста.

Схема периодизации возрастного развития по Д.Б. Эльконину выглядит следующим образом (рис. 12).

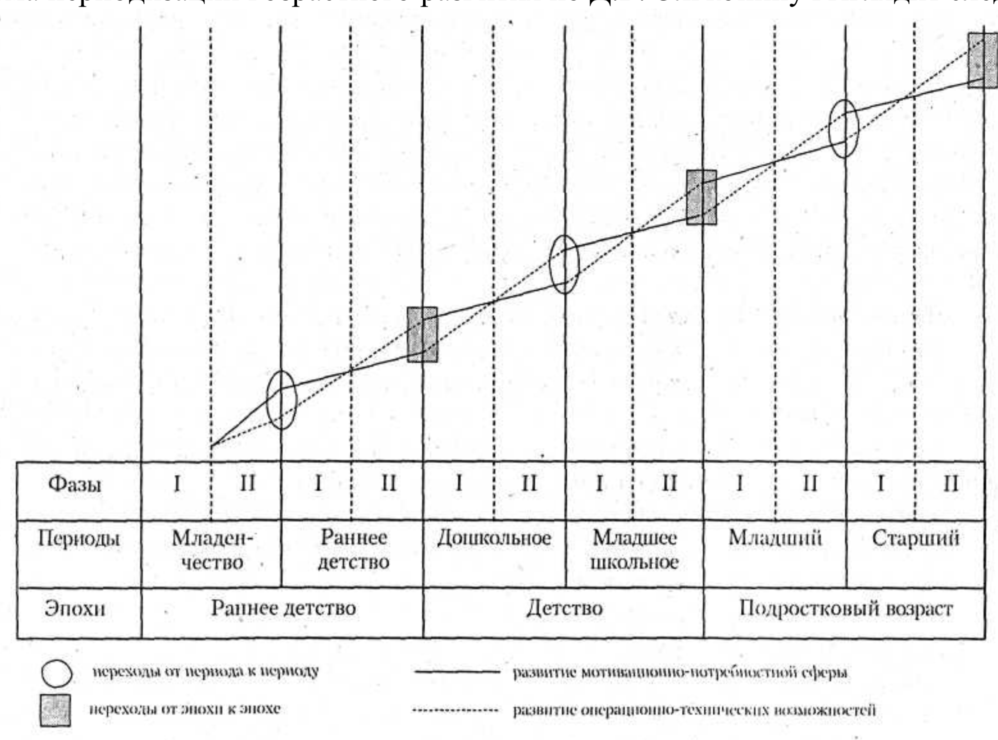


Рис. 12. Схема возрастной периодизации по Д.Б. Эльконину

В развитии ребёнка выделяются три эпохи: «раннее детство», «детство», «подростковый возраст».

Каждая эпоха детства состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором преимущественно усваиваются задачи, мотивы и нормы человеческой деятельности, развивается мотивационно-потребностная сфера. Между двумя аспектами ведущей деятельности — операционально-техническим («ребёнок — вещь») и эмоционально-мотивацион-ным — («ребёнок — взрослый») есть скрытое диалектическое противоречие.

За периодами, в которых преимущественно развивается мотивационно-потреб-ностная сфера, закономерно следуют периоды, в которых преимущественно формируются операционно-технические

возможности детей, и наоборот. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором преимущественно усваиваются способы действий с предметами и формируются операционно-техипческие возможности.

Кризис новорождённости (0-2 месяца)

Кризис новорождённости отделяет эмбриональный период развития от младенческого.

Центральное новообразование — индивидуальная психическая жизнь. Жизнь новорождённого становится, во-первых, индивидуальным существованием, отделенным от материнского организма, жизнью, которая, как всякое индивидуальное бытие человека, вплетена в социальную жизнь окружающих; во-вторых, эта индивидуальная жизнь — психическая жизнь, ибо только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребёнка людей.

Период младенчества (I период, I эпоха, 2 месяца — 1 год)

Ведущая деятельность — непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми на фоне и внутри которого формируются ориентированные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

Центральные новообразования — потребность во впечатлениях (Л.И. Божо-вич), потребность в общении со взрослыми (В.С. Мухина).

Кризис одного года

Новообразования — становление ходьбы; становление речи; автономная речь; гипобулические аффективно-волевые реакции.

Период раннего детства (II период, I эпоха, 1-3 года)

Ведущая деятельность — предметно-орудийная деятельность, в которой ученик овладевает общественно выработанными способами действий с предметами.

Центральные новообразования — овладение прямой походкой; овладение речью; овладение предметной деятельностью.

Кризис трёх лет

Новообразования — перестройка социальной позиции по отношению к взрослому; стремление к самостоятельности; притязание на признание со стороны взрослого.

Дошкольный возраст (I период, II эпоха, 3-7 лет)

Ведущая деятельность — ведущей деятельностью является игра в её наиболее развёрнутой форме (сюжетно-ролевая игра). Главное её значение состоит в том, что... ребёнок моделирует в ней отношения между людьми. ...На этой основе у ребёнка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению.

Центральные новообразования — соподчинение мотивов («Я должен» преобладает над «Я хочу»); самооценка; «этические инстанции».

Кризис семи лет

Новообразования — утрата детской непосредственности; дифференциация внешней и внутренней стороны личности ребёнка; осмысленная ориентация в собственных переживаниях; борьба мотивов.

Младший школьный возраст (II период, II эпоха, 7—10 лет) Ведущей деятельностью является учебная, в ходе которой интенсивно формируются интеллектуальные и познавательные силы ребёнка.

Центральные новообразования — внутренний план действия; произвольность психических процессов; рефлексия.

Подростковый возраст (III эпоха, 10-15 лет)

Ведущая деятельность — социально значимая деятельность общения, заклю-чающаяся в построении отношений с товарищами на основе определённых морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков.

Центральные новообразования — абстрактное мышление; самосознание; половая идентификация; чувство «взрослости».

Кризис 13 лет .

Новообразования — изменение установки; от наглядности к дедукции; переоценка ценностей; «аффект неадекватности».

Юношеский возраст (15-18 лет) Ведущая деятельность — познавательная.

Центральные новообразования — профессиональное самоопределение; мировоззрение.

Для каждого возрастного периода характерны три фазы вхождения ребёнка в референтную для него

общность — адаптация, индивидуализация и интеграция, в которых происходят развитие и перестройка структуры личности.

Реально возрастная периодизация каждого человека зависит от условий его развития, особенностей созревания морфологических структур, ответственных за развитие, а также от внутренней позиции самого человека, которая определяет развитие на более поздних этапах онтогенеза. Для каждого возраста существуют своя специфическая «социальная ситуация», свои «ведущие психические функции» (Л.С. Выготский) и своя ведущая деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Элько-нин). Соотношение внешних социальных условий и внутренних условий созревания высших психических функций определяет общее движение развития, «зону ближайшего развития» и развитие личности. На каждом возрастном этапе обнаруживается избирательная чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям — «сензитивпость». Л.С. Выготский придавал сензитивным периодам определяющее значение: преждевременное или запаздывающее по отношению к этому периоду обучение оказывается недостаточно эффективным.

Паспортный возраст и возраст «актуального развития» (Л.С. Выготский) не обязательно совпадают. Ребёнок может опережать, отставать и соответствовать паспортному возрасту. Каждый ребёнок имеет свой путь в развитии, и это следует считать его индивидуальной особенностью.

Рекомендуемая литература

Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1995.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.

Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М, 1998.

Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.

Иванов ИЛ. Методика коммунарского воспитания. М.: Просвещение, 1990.

Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скат-кина, В.В. Краевского. М: Педагогика, 1978.

Колечеико А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2002.

Крейи У. Теория развития: секреты формирования личности. СПб.: Прайм-ЕВ-РОЗНАК, 2002.

Кулагина И.Ю., Колющий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: ТЦ «Сфера», «Юрайт-М», 2001.

Лошкарёва Н.А. Рекомендации о развитии общих учебных умений и навыков Школьников // В.М. Коротов и др. Воспитание ученика. М., 1990.

Немое Р.С. Психология: В 3 т. М.: Просвещение, 1995.

Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1969.

Педагогика / Под ред. ПИ. Пидкасистого. М.: Педобщество России, 1998.

Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Клюевой. М: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984.

Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.

Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М., 1977.

Подласый ИЛ. Педагогика. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 1999.

Попова М.В. Психология растущего человека: краткий курс возрастной психологии. М.: ТЦ Сфера, 2002.

Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М.: АПН РСФСР, 1962.

Селевко Г.К. Накопление и систематизация профессиональных знаний // Формирование личности учителя. М., 1980.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000.

Талаичук Н.М. Введение в неопедагогику. М., 1991.

Требования к уровню подготовки выпускников: Обязательный минимум содержания образования. Сб. 1, 2. М., 2001.

Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. М.:

Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
Филонов Т.П. Воспитание личности школьника. М.: Педагогика, 1985.
Фридман Л.М., Волков КН. Психологическая наука — учителю. М.: Просвещение, 1985.
Чередов ИМ. Формы учебной работы в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какая трактовка понятия «личность» представляется вам наиболее эффективной для 1) педагогики; 2) психологии; 3) искусства; 4) обществоведения;

а) система потребностей; б) совокупность психических качеств; в) совокупность способностей; г) система отношений; д) совокупность реакций?

2.На какой критериальной основе построена структура качеств личности К.К. Платонова:

а) общечеловеческие ценности; б) общественная значимость; в) факторы формирования качеств; г) тесты Кеттелла?

3.К какой группе качеств личности относится воля (волевые качества): а) ЗУН; б) СЭН; в) СДП; г) СУМ; д) СУД; е) СТК; ж) СПФР?

4.Какие элементы (группы качеств) входят в самоуправляющий механизмличности:

а) темперамент; б) характер; в) Я-концепция; г) мировоззрение; д) знания; е) опыт?

5.Ранжируйте факторы, влияющие на формирование качеств группы СЭН у человека:

а) природные; б) социальные; в) наследственные; г) психогенные; д) техногенные?

6.Какие признаки лежат в,основе структуры качеств индивида по ИЛ. Иванову: а) область деятельности; б) социальная значимость; в) степень сложности

формирования; г) степень обобщённости; д) акцентуации характера; е) особенности происхождения?

7.С какими из указанных ключевых компетентиостей личности наибольшим образом коррелируют учебные предметы: 1) математика; 2) русский язык;3) иностранный язык; 4) литература; 5) технология; 6) география; 7) химия; 8) физика:

а) математическая; б) коммуникативная (языковая); в) информационная; г) автономизационная; д) социальная; е) продуктивная; ж) нравственная?

II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кризис всегда предшествует новому этапу развития.
Ф. Энгельс

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, применение понятия «технология» к сфере образования, педагогическим процессам.

Наиболее общая, метапредметная трактовка этого понятия состоит в том, что технология представляет научно и/или практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей. В XX веке технологии, основанные на достижениях физики, химии, энергетики, биологии, математики, информатики и других наук, произвели технологическую революцию.

Технологический подход в производственной сфере — представление производственных процессов как технологий— стал неотъемлемой частью современного материального производства. Он выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, важнейший показатель высокого профессионализма деятельности.

Применение технологического подхода и термина «технология» к социальным процессам, к области духовного производства — образованию, культуре — это явление, новое для социальной действительности в нашей стране.

Понятия «образовательный процесс», «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляются несколько более широкими, чем понятие «педагогическая технология» («педагогический процесс»), ибо образование включает, кроме педагогических, ещё разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. Педагогика традиционно охватывает обучение и воспитание, а образование — ещё и развитие ребёнка. Однозначного толкования этих терминов не существует; так, образовательная технология иногда понимается узко — как технология учебного процесса С Другой стороны, понятие «педагогическая технология» относится, очевидно, ко всем разделам педагогики (дошкольная, школьная, вузовская, андрогогика, индивидуальная, коллективная, семейная, досуговая, внешкольная, средовая, производственная, социальная, превентивная, специальная, коррекционная, лечебная, педагогика здоровья и др.). В зарубежной литературе применение этих терминов имеет близкие написания: «technology in education» («технологии в образовании»), «technology of education» («технологии образования»), «educational technology » («педагогические технологии»). В дальнейшем изложении мы будем, иногда пренебрегая их различиями, применять и тот и другие термины как взаимоза-меняющие.

Важное место среди этих направлений занимает технологический подход к обучению, предусматривающий точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей.

Технологический подход к обучению сегодня активно разрабатывается отечественной педагогикой: ему посвящены работы В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева. Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, А.И. Космодемьянской, М.М. Левиной, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, Ю.О. Овакимяна, В.Я. Пилиповского, Е.С. Полат, А.Я. Савельева, Г К. Селевко, А.И. Умана и других учёных, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски и других).

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности; он позволяет:

— с большей определённостью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;

—анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;

—комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;

—обеспечивать благоприятные условия для развития личности;

— уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;

—оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;

—выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и .модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

По мнению японского педагога Т. Сакамото, технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления.

Однако заметим, что технологический подход к образовательным и педагогическим процессам нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и других направлений науки и практики. Структура данной главы такова:

2.1. Современные трактовки понятия педагогической технологии
2.2. Структура педагогической технологии
2.3. Терминологические взаимоотношения
2.4. Основные качества современных педагогических технологий
2.5. Научные основы педагогических технологий
2.6. Классификация педагогических технологий
2.7. Описание, анализ и экспертиза педагогической технологии

2.1. Современные трактовки понятия педагогической технологии

Образование — это индустрия, направленная в будущее.
СП. Капица

Слово «технология» происходит от греческих слов techne — искусство, мастерство и logos — учение. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве.

В научном понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют большие разночтения, среди которых можно выделить четыре позиции.

1.Педагогические технологии как средство, т.е. как производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б.Т, Лихачёв, С.А. Смирнов, Н.Б. Крылова, Р. де Киффер, М. Мейер).

Педагогическая технология включает всё: «от мела и классной доски» (Р. Де Киффер) до «всех вещей, которые можно включить в розетку в стене» (М. Мейер).

Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачёв).

Педагогическая технология —это новый тип средств обучения (С.А. Смирнов).

Педагогическая технология —совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели («Российская педагогическая энциклопедия»).

Школьные технологии — средства учебной деятельности, связанные с применением современной техники (Н.Б. Крылова).

В глоссарии терминов по педагогическим технологиям (Париж, ЮНЕСКО, 1986) указано, что в первоначальном смысле педагогическая технология означает использование в педагогических целях средств, порождённых революцией в области коммуникаций, таких, как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие виды.

2.Педагогические технологии как способ. Вторую позицию представляют В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластёнин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир,Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамото и др. Они считают, что педагогическая технология — это процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определённом алгоритме, программе, системе

взаимодействия участников педагогического процесса.

Близко к данной позиции понимание педагогической технологии и.как искусства, мастерства преподавания, воспитания.

Педагогическая технология — это систематическое использование людей, . идей, учебных материалов и оборудования для решения педагогических проблем (С. Гибсон).

Педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Технология обучения — это составная процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов).

Педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Сластёнин).

Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология — это оптимальный способ действия (достижения цели) в заданных условиях (А.М. Кушнир).

3.Педагогические технологии как научное направление. Представители третьей позиции (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемей-еР) рассматривают педагогическую технологию как обширную область знания,опирающуюся на данные социальных, управленческих и естественных наук.

Технология обучения (педагогическая технология) — повое направление в Педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов (П.И. Пидкасистый).

Образовательная технология — это система, включающая представление исходных данных и планируемых результатах обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для конкретных условий (В.В. Гузеев).

Педагогическая технология — быстро развивающаяся область знания, междисциплинарный конгломерат с элементами бихевиористской психологии, социальной философии, техники, теории коммуникации, аудиовизуального образования и кибернетики (С. Ведемейер)

Эта позиция требует от технологии однозначной детерминации, гарантированное™ результатов (пусть даже в области вероятностных характеристик).

4. Педагогические технологии как многомерное понятие. Четвёртая позиция представляет многоаспектный подход и предлагает рассматривать педагогические (образовательные) технологии как многомерный процесс (В.И. Боголюбов, М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Е.В. Коротаева, В.Э. Штейнберг, Д. Финн, К. Силбер, П. Митчелл, Р. Томас).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология есть комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающий все аспекты усвоения знаний (К. Силбер).

В «Энциклопедии педагогических средств, коммуникаций и технологии» (Лондон, 1978) П. Митчелл пишет, что педагогическая технология представляет собой междисциплинарный конгломерат, имеющий связи (отношения) фактически со всеми аспектами образования — от короткого обучающего фрагмента до национальной системы со всеми её функциями.

Педагогическая технология есть область исследований и практики (в рамках системы образования), имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов (П. Митчелл).

Педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в

пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г.К. Селевко).

Из приведённвгх определений следует, что педагогическая технология — это категория педагогики, обладающая большой степенью общности, обобщённости, стереоскопичности. Пользуясь терминологией В.В. Давыдова, педагогическую технологию можно рассматривать как содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех вышеприведённых определений, включая генетические корни понятия.

Разнообразные трактовки понятия «педагогическая технология» говорят, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии «производственного аппарата» педагогики

2.2. Структура педагогической технологии

Хорошее содержание всегда должно быть в хорошей форме.
Наука есть организованное знание.
Г. Спенсер

Горизонтальная структура педагогической технологии содержит три основных взаимосвязанных компонента:

1) научный: технология является научно разработанным (разрабатываемым) решением определённой проблемы, основанном на достижениях педагогической теории и передовой практики;
2) формализованно-описательный {дескриптивный); технология представляется моделью, описанием (вербальным, текстовым, схемным) целей, содержания, методов и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов;
3) процессуально-деятельностный: технология предстаёт как сам процесс осуществления деятельности объектов и субъектов, их целеполагание, планирование, организацию, реализацию целей и анализ результатов.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки (область педагогической теории), исследующей и проектирующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы алгоритмов, способов и ре-гулятивов деятельности, и в качестве реального процесса обучения и воспитания рис. 13). Она может быть представлена либо всем комплексом своих аспектов, ли-га НаУчной разработкой (проектом, концепцией), либо описанием алгоритма (про-фаммы) действий, либо реально осуществляющимся в практике процессом.

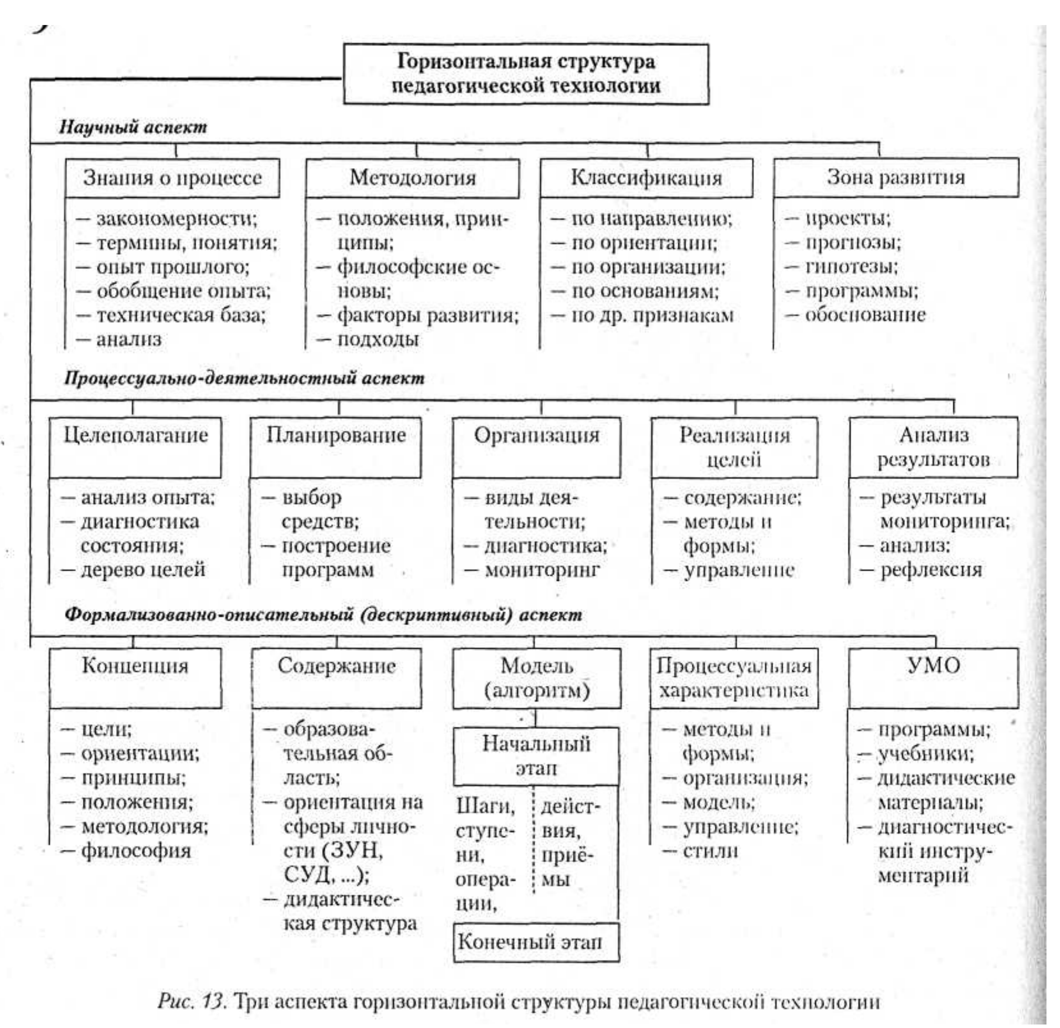


Рис. 13. Три аспекта горизонтальной структуры педагогической технологии

В нашей концепции педагогической (образовательной) технологии в качестве базового определения будет использоваться следующее.

Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам.

Вертикаль технологий. Любая педагогическая технология охватывает определённую область педагогической деятельности. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд составляющих её деятельностей (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня. В структуре этой иерархии (технологической вертикали) можно выделить четыре соподчинённых класса образовательных технологий (адекватных уровням организационных структур деятельности людей и организаций).

1. Метатехнологии представляют образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования (социально-педагогический уровень).Это общепедагогические (общедидактические, общевоспитательные, социально-воспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении. Примеры; технология дошкольного воспитания, технология развивающего обучения, технология управления качеством образования в регионе, технология антиалкогольного воспитания.

2. Макротехнологии, или отраслевые педагогические технологии (общепедагогический и общеметодический уровни), охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины. Примеры: технология компенсирующего обучения, технология преподавания учебного предмета.

3. Мезотехнологии, или модульно -локальные — технологии осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса, или направленные на решение частных, локальных дидактических, методических или воспитательных задач. Примеры: технология отдельных видов деятельности субъектов и объектов, технология изучения данной темы, технологии урока, технологии

усвоения, повторения или контроля знаний в границах данного модуля.

4. Микротехнологии — это технологии, направленные на решение узких оперативных задач и относящиеся к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень). Примеры: технология формирования навыков письма, тренинговые технологии по коррекции отдельных качеств индивида.

Структура понятия «педагогическая технология» может быть представлена в виде логико-смысловой модели (семантического фрактала по В.Э. Штейн-бергу).

Семантический фрактал представляет логико-смысловую модель знания в виде многомерной системы координат. Геометрически он изображается как плоский радиально-концентрический каркас, на котором размещены смысловые элементы знания (знаково-символические элементы, опорные сигналы, понятийные, графические и символические обозначения), образующие семантически связную систему.

Инвариантная многомерная структура педагогических технологий содержит следующие компоненты:

—уровень технологии (метатехнологии, отраслевые, модульно-локальные, микротехнологии);

—научный компонент (идеи, принципы, закономерности, классификации, философские основы, методологические подходы, факторы и механизмы развития, техническая база, обобщение передового опыта и т.д.);

формализованно-описательный компонент (содержание, модель, цели и задачи, структура);

процессуально-деятельностный компонент (целеполагание, планирование, учёт ресурсов, организация, формы и методы деятельности, реализация целей, управление, анализ результатов, рефлексия);

свойства субъекта технологии (ориентация педагогического взаимодействия, профессионализм, технологическая компетентность, коммуникативность, педагогическая техника, мастерство, творчество, индивидуальность, подход к учащимся, стиль);

свойства объекта технологии (обученность, обучаемость, способности, потребности, Я-концепция, воспитанность, направленность, индивидуальные и возрастные особенности).

Различают ещё технологические микроструктуры: технологические приёмы, звенья, элементы и т.д. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют микротехнологии, которые являются частью какой-то мо-дульно-локальной технологий, входящей соответственно в определённую отраслевую технологию, которая в свою очередь входит в состав крупной метатехнологии. Пример: приём самовнушения -» микротехнология релаксации -> модульная технология коррекции трудновоспитуемости -» отраслевая технология коррекционного учреждения -> метатехнология реализации правительственной программы помощи детям.

Технологическая схема — условное изображение (описание) алгоритма процесса, представление его в виде функциональных или структурных элементов и обозначение (графическое, символьное) логических связей между ними.

Технологическая карта — описание технологического процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

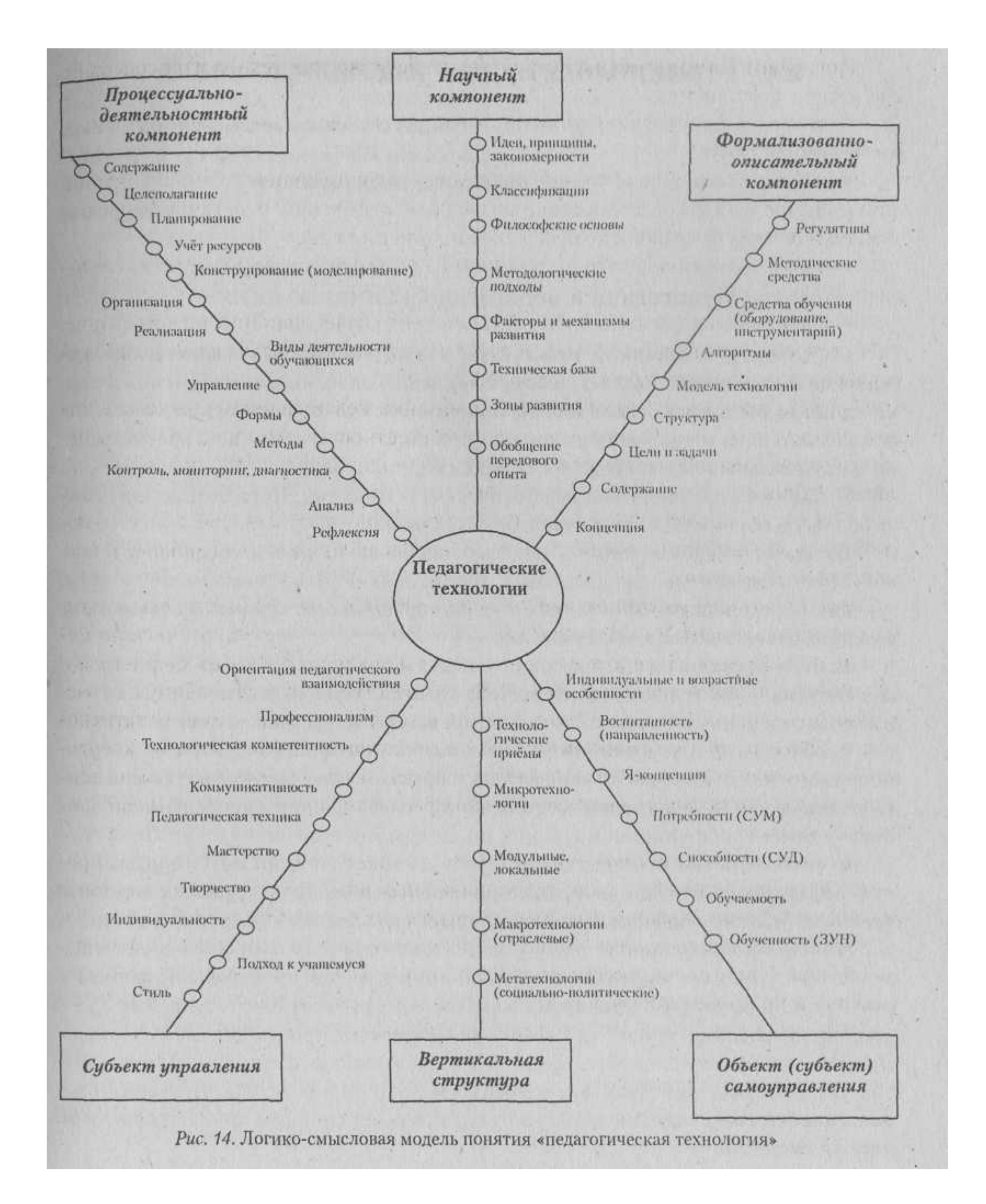


Рис. 14. Логико-смысловая модель понятия «педагогическая технология»

2.3. Терминологические взаимоотношения

Новые истолкования своего и чужого опыта, плоды мышления всегда есть проект и предвидение предстоящей реальности.
АЛ. Ухтомский

Педагогика и педагогическая технология

Согласно А.М. Кушниру, педагогика — это научно-технологическая отрасль человекознания, целью которой является оптимизация обучения и воспитания человека на основе аксиоматики всех человековедческих наук. Следовательно, одна из важнейших функций педагогики — создание (проектирова-ние) оптимальных педагогических технологий.

Педагогическая система и педагогическая технология. Понятие системы имеет большую общность, нежели понятие технологии.

Система (от греч. зузСёта — целое, составленное из частей; соединение) — совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определённую целостность и единство. Пример: педагогическая система, школы включает целый ряд технологий.

Всякая технология представляет собой систему, но не любая педагогическая система является

технологией. По В.П. Беспалько, педагогическая система имеет определённую совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Ю.К. Бабанский под системой имеет в виду определённую общность элементов, функционирующих по внутренне присущим ей законам. Понятие «система» так же иерархично, как и технология. Если взять общешкольную образовательную систему, включая отдельные виды предметных педагогических систем, то общешкольная технология представляет собой их системати-зирующую процессуальную основу и поэтому часто применяется в значении «система». Понятие системы чаще используется для описания статической, структурной картины, в то время как технология акцентирует прежде всего функционирование, процессы изменения во времени, происходящие с субъектами и объектами деятельности, предполагает достижение планируемых результатов. В педагогической практике и учебно-методической литературе термин педагогическая технология часто употребляется как синоним понятия педагогическая система.

Методика предметного преподавания и технология

Широко распространённые понятия «методика обучения и воспитания» и, в частности, методики предметного преподавания представляют отраслевые педагогические макротехнологии. Понятие «методика обучения (воспитания)» имеет большое сходство с «технологией».

Так же как и «технология», «методика» выступает в трёх чётко выраженных областях: как теория, как регламент (алгоритм) деятельности и как педагогическая практика.

Методика преподавания учебной дисциплины представляет, так же как и технология, часть педагогической науки, исследует закономерности процесса обучения, но она рассматривает передачу (изложение и усвоение) учеником содержания только определённой дисциплины. Она характеризуется отношением «преподавание — предметное содержание — учение».

Педагогическая технология разрабатывает более общие закономерности формирования личности обучающихся, применимые к широкому кругу специальных областей, рассматривает отношения «преподавание — учение».

Название методике даёт соответствующая научная дисциплина. Название технологии определяется той научной основой, которая используется в учебно-воспитательном процессе (ведущей парадигмой, принципом, подходом, основными методами и формами, закономерностями). Пример: технология развивающего обучения, технологии КСО.

Приоритетный вопрос методики — «как», а технологии — «как это сделать оптимально».

Методика преподавания какой-либо дисциплины состоит из двух частей: общей и частной методики. Первая имеет общедидактическое содержание и может считаться метатехнологией. Вторая является цепочкой методических приёмов (модульных и локальных технологий).

Известная триада «дидактика — общая методика — частная методика преподавания» перекрывает иерархию «метатехнология — отраслевая макротехнология — модульно-локальная технология». Поэтому эти понятия — методика преподавания и технология преподавания данной дисциплины — часто употребляются как синонимы: разница между ними заключается прежде всего в расстановке акцентов. В технологии более представлена целевая, процессуальная, количественная и расчётная компоненты, в методике — содержательная, качественная и вариативная стороны.

Технологии обучения данной дисциплины от соответствующих частных методик отличают:

а) большая степень обобщённости, более широкая область применения;

б)чёткость формулировки целей, их диагностичность;

в)более глубокая теоретическая разработанность;

г)высокий уровень системного проектирования (наличие концепции, проработанность методологического, инструментального и личностного аспектов);

д)более высокий уровень регламентации, алгоритмизации;

е)более высокий уровень воспроизводимости;

ж)более высокая степень устойчивости (гарантированное) результатов. Но картина взаимосвязи терминов «методика» и «технология» осложняется,

тем, что термин «методика» имеет множество значений, отличающихся по уровню и области применения.

Методика преподавания учебной дисциплины содержит большое количество модульных и локальных

методик (методики преподавания модулей, разделов, тем; методики организации и проведения различных форм занятий и.мероприятий, методики формирования ЗУН, СУД, СЭН и др.).

В ещё более узком значении термин «методика» применяется для обозначения некоторых микротехнологий и представляет собой алгоритм, инструкцию, руководство по содержанию и последовательности действий для получения какого-либо локального результата (методика отработки навыка, решения задач, написания сочинений, проведения опытов, методика психолого-педагогических тренингов и т.д.).

Всё это существующее разнообразие приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии — в состав методик обучения.

Пример: методика расчёта погрешности входит в состав технологии лабораторных работ, а технология лабораторных работ является частью методики преподавания предмета.

В содержании глав «Энциклопедии» при характеристике отдельной технологии применяются заголовки «Особенности методики» или «Методические особенности». Термин «методика» здесь имеет собирательное значение как совокупность характерных особенностей применяемых в данной технологии методов и средств, локальных и микротехнологий, методик и методических приёмов.

Технология и содержание образования

В настоящее время в педагогике утвердилось представление о единстве содержательных и процессуальных компонентов образовательной системы: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. В процессе совершенствования и вариаций педагогических технологий их компоненты проявляют различную степень консервативности: чаще всего варьируются процессуальные аспекты обучения, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке, логике. При этом содержание образования, как сущностная часть образовательной технологии, во многом определяет и её процессуальную часть, хотя кардинальные изменения методов и форм влекут и глубокие преобразования целей и содержания. Таким образом, процессуальная и содержательная части образовательной технологии взаимосвязаны и адекватно отражают друг друга.

Между ними есть ещё один опосредующий компонент — важнейшее дидактическое средство — школьный учебник, играющий важнейшую роль в определении содержания образования, процессуальной части технологии и в реализации их единства. В последние годы в нашей стране создано большое количество вариативных учебников, что в сочетании с разнообразием выбора педагогических технологий теоретически делает возможным дальнейшее повышение качества образования. Более того, совокупность оригинальных, выдающихся, новых особенностей учебника (учебного комплекса) позволяет выделять некоторые из них в качестве авторских технологий.

Технология и модели обучения

Термин «модель» означает некую систему (образец, пример, образ, конструкцию), которая отображает и выражает определённые свойства и отношения другой системы, называемой оригиналом, и в указанном смысле заменяет его. Если говорить об информационных моделях, то они представляют собой описание исходных. объектов на языке кодирования информации.

В сфере социальных наук, в частности педагогики, модель может представлять:

—мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической или предметной форме их основные типические черты;

—формализованную теорию, на основе которой может быть сделан или проверен ряд предположений;

—систематизированную форму инновационного эксперимента;

—способ организации жизнедеятельности школьного сообщества, социальной группы;

—образ (образец) опыта, в котором осмысливаются и переосмысливаются педагогическая деятельность и опыт обучения/учения;

—тип альтернативного образования и архитектуры его конструкций и новых форм;

—концептуальное основание запуска проектировочного режима развития учреждения;

—организационную систему, транслирующую и развивающую культурные нормы.

В этой книге модель чаще всего будет обозначать или определённый образ, или вариант данной образовательной технологии.

Технология, педагогическая техника, мастерство

Одна и та же технология может осуществляться различными исполнителями, с большим или меньшим мастерством, более или менее технично, точно по инструкции или творчески, что и обусловливает

различие результатов. Здесь на сцену выступают педагогическое мастерство, педагогическая техника исполнителя, учителя.

Понятия педагогическое мастерство, педагогическая техника до сих пор не имеют общепринятой трактовки и достаточно чёткого разграничения ни в теории, ни на практике.

Педагогическое мастерство — 1) высокий уровень развития профессиональных умений (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин); 2) комплекс качеств (способностей) личности (Ю.Н. Кулюткин); 3) мастерство часто отождествляют с понятием «искусство» (СИ. Ожегов). В гуманистической педагогике мастерство учителя включает признание детства, заботу о каждом ученике и его личностном развитии на основе учёта индивидуальности и предоставления ребёнку свободы выбора ^ в сложившейся ситуации.

И.А. Зязюн определяет педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности и выделяет следующие его элементы:

—гуманистическую направленность (интересы, ценности, идеалы);

—профессиональное знание (предмета, методики его преподавания, педагогики, психологии);

—педагогические способности (коммуникативность, перцептивные способности, динамизм, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность);

—педагогическую технику (умение управлять собой, умение взаимодействовать).

Современная трактовка и применение понятия педагогическая техника так- же достаточно широки: 1) комплекс профессиональных умений, приёмов, методов и средств взаимодействия с объектами обучения или воспитания (пример: техника урегулирования конфликтов); 2) педагогическое мастерство, 3) .методика или локальная технология (пример: техника демонстрационного эксперименета); 4) микротехнология (пример: техника интервьюирования).

Итак, в исполнении технологии (процессов обучения, воспитания) неизбежно присутствует индивидуальность, личностная специфика учителя (его мастерство, педагогическая техника), хотя определяющей является компонента, характеризующая закономерности усвоения материала, состав и последовательность действий учащихся. Естественно, результаты применения одной и той же технологии различными педагогами будут различными, однако близкими к некоторому среднему статистическому значению, характерному для данной технологии. Таким образом, педагогическая технология опосредуется педагогической техникой и свойствами личности педагога, его мастерством.

Иногда педагог-мастер использует в своей работе элементы нескольких технологий, применяет оригинальные методические приёмы. В этом случае следует говорить об «авторской» технологии этого педагога.

К сожалению, сегодня в педагогике отсутствует общепринятый категориальный тезаурус, в педагогической практике применяются не совсем корректные термины-ярлыки, утвердившиеся за некоторыми технологиями (коллективный способ воспитания, система Базарного, методика Макаренко). Поэтому избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, удаётся далеко не всегда.

2.4 Основные качества современных педагогических технологий

Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя своё качество, оно перестаёт быть тем, что оно есть.
Гегель

Для описания таких сложных объектов, как педагогические технологии, следует прежде всего выделить их основные общие качества.

Системность. Важнейшее качество любой технологии — системность как особое качество множества определённым образом организованных компонентов, выражающееся в наличии у этого множества интегральных свойств и качеств, отсутствующих у его компонентов. Технологический процесс включает ли> содержания, методы и формы взаимодействия участников, достигаемые РИ этом результаты. Между ними существуют многообразные причинно-след-венные, генетические, исторические и другие содержательные и функциональное связи. Новые интегральные качества технологии как системы проявляются в новых образовательных результатах, отношениях, качествах субъектов деятельности и т.д.

Комплексность. Многофакторность и содержательное разнообразие педагогических процессов делает педагогические технологии комплексными, требующими координации и взаимодействия различных педагогических, психологических,; организационно-управленческих и других элементов.

Целостность. Целостность педагогической технологии заключается в нали-, чии у неё общих интегративных качеств при сохранении специфических свойств составляющих элементов. Целостность представляет также единство компонентов технологии на основе общей цели и концептуальной основы и структурную взаимосвязь входящих в неё обособленных подсистем.

Научность. Педагогическая технология как научно обоснованное решение

педагогической проблемы включает анализ и использование опыта, концептуальность, прогностичность и другие качества, представляет собой синтез достижений науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества.

Концептуальность. Педагогический процесс всегда совершается во имя каких-то глобальных социальных целей на основе:

– представлений о процессе и его закономерностях;
– выбора методологических, идейно-философских позиций, на которых основывается технология;
– выдвижения гипотезы о механизме освоения общественного опыта.
– Эта основа и составляет концепцию технологии — систему взглядов на педагогический процесс, идей, принципов, на основе которых организуется деятельность.
– Развивающий характер современных педагогических технологий состоит в:
– направленности на совершенствование педагогического процесса, на развитие личности ребёнка;
– выделении И использовании психогенных факторов развития индивида;
– выборе и использовании личностного подхода к ребёнку и личностной ориентации воспитательного процесса;
– разработке направлений развития (модернизации) процесса.

Структурированность означает наличие определённой внутренней организации системы (цели, содержания), системообразующих связей элементов (концепция, методы), устойчивых взаимодействий (алгоритм), обеспечивающих устойчивость и надёжность системы,

Иерархичность. Четыре иерархически соподчинённых класса (уровня) педагогических технологий, о которых говорилось выше, адекватных организационным уровням социально-педагогических структур деятельности, и образуют модель «матрёшки» (рис. 15).

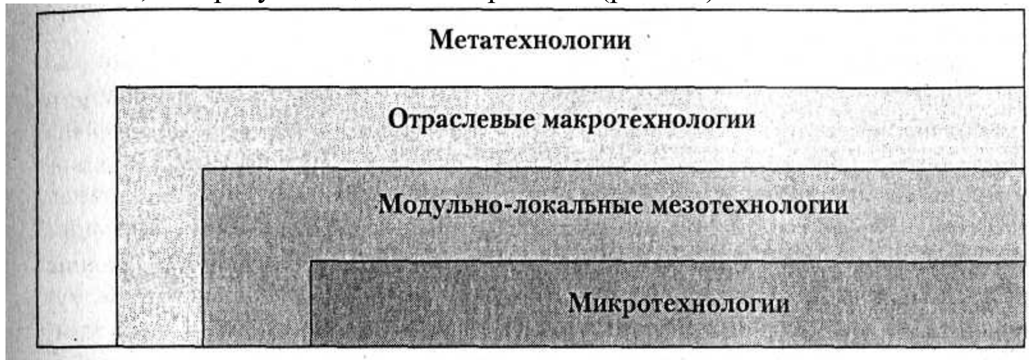


Рис. 15. Иерархия педагогических технологий

1) Метатехнологии (социально-политический уровень).
2) Отраслевые макротехнологии (общепедагогический и общеметодический уровни).
3) Модульно-локальные мезотехнологии: частнометодический (модуль ный) и узкометодический (локальный) уровни.
4) Микротехнологии (контактно-личностный уровень).

Логичность. Формально-описательный аспект технологии выражается в логике и чёткости действий, зафиксированных в различных документах (проект, программа, положение, устав, руководство, технологическая схема, карта) и учебно-методическом оснащении (учебно-методическое пособие, разработки, планы, диагностические и тренинговые методики).

Алгоритмичность пространственной структуры данной технологии состоит в разделении на отдельные содержательные участки (ступени, шаги, кадры, порции и т.п.), которые совершаются в определённом

пространственном и временном порядке, по алгоритму.

Преемственность. Любая из нижерасположенных в иерархии технологий является частью вышерасположенной, т.е. связана с ней узами преемственности: принимает идеологию, решает определённую часть общей задачи, координируется по содержанию, времени и другим параметрам.

Системные качества педагогических технологий выступают также в единстве Научного, процессуально-действенного и формально-описательного аспектов.

В деятельностном аспекте технологии выступают также качества субъекта (профессионализм) и качества объекта (способности, потребности).

Вариативность и гибкость технологии основывается на изменении последовательности, порядка, цикличности элементов алгоритма в зависимости от условий осуществления технологии.

Процессуальность (временной алгоритм). Педагогическая технология рассматривается как процесс — развивающееся во времени взаимодействие его участников, направленное на достижение поставленных целей и приводящее к заранее запланированному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств объектов. Развитие целенаправленного и управляемого технологического процесса включает последовательные этапы целеполагания, планирования, организации, реализации целей и аналитический.

Управляемость. Управление исходит из стратегической направленности технологии, определяемой её ценностями и целями. Оно предполагает возможность; диагностического целеполагания, планирования, проектирования педагогического процесса, варьирование средствами и методами с целью коррекции, адаптации и т.д. Цели и управление рассматриваются как системообразующие факторы педа-гогических технологий.

Инструментальность — инструментальная обеспеченность комплексом учебно-методических, дидактических средств и инструментов, сопровождающих основные операции образовательного процесса (учебники, методические материалы на всех видах носителей информации, оборудование, ИКС и т.п.).

Диагностичность выражается в диагностически сформулированных целях, в возможности получать информацию о ходе процесса и контроля его отдельных этапов, возможности мониторинга результатов.

Прогнозируемость результатов является обобщённым качеством любой технологии, и выражается, в частности, в «гарантированное™» достижения определенных целей.

Своеобразие обучения как системы управления состоит прежде всего в том что управляемый процесс учения, усвоения осуществляется всегда конкретной; личностью, но сложность и многообразие личностных факторов так велики, что при осуществлении основной технологии обучения они не всегда могут быть учтены.

Поэтому педагогические процессы отличаются вероятностным характером и подчиняются статистическим законам, а не детерминистским. Прогнозируемый результат характеризуется степенью его вероятности и допустимыми отклонения ми. Гарантия может быть дана лишь с определённой степенью вероятности и в пределах определённого доверительного интервала значений результата.

Эффективность. Под эффективностью технологии понимается отношение ре-тата к количеству израсходованных ресурсов. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

Оптимальность — это достижение максимума результата при минимуме затрат; оптимальная технология представляет лучшую из возможных для данных условий.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (переноса, повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других условиях и другими субъектами.

Критерии технологичности педагогического процесса

Все перечисленные выше качества представляют собой одновременно и методологические требования к технологиям, и критерии технологичности. Наличие и степень проявления этих качеств являются мерой технологичности педагогического процесса. Основными критериями технологичности являются:

–системность (комплексность, целостность);

–научность (концептуальность, развивающий характер);

–структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, преемственность, вариативность);

–процессуальность (управляемость, инструментальность, диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость).

– Источники и составные части инновационных педагогических технологий. Любая современная

педагогическая технология представляет собой синтез Достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Её источниками и составными элементами являются:

–социальные преобразования и новое педагогическое мышление;

–наука — педагогическая, психологическая, общественные, а также технические науки;

–передовой педагогический опыт;

–достижения технического прогресса;

–опыт прошлого, отечественный и зарубежный;

–народная педагогика (этнопедагогика).

2.5. Научные основы педагогических технологий

Философские основы педагогических технологий

Школа как социальный институт отражает состояние всего общества и общественного сознания. Она не может жить вне политики, вне идеологии, не исповедовать никакой философии.

Так и любая общепедагогическая образовательная технология основывается на определённом (осознаваемом или неосознаваемом её субъектами) философ-ском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения педагогической технологии.

Наиболее ясно обнаруживается философский фундамент в технологиях, в которых его формирование входит в систему целей {пример: религиозное воспитание А гуманистическая педагогика).

Достаточно определённо философские позиции прослеживаются в содержании образования, в содержании учебных дисциплин. Однако часто в идеологической направленности различных школьных учебных дисциплин нет единства, общей философской основы, поэтому содержание школьного образования не приводит к образованию целостной картины мира, эклектично.

Труднее обнаружить философскую основу в методах и средствах обучения. Одни и те же методы могут применяться в технологиях, совершенно противоположных по идеологии. Поэтому одна и та же технология может быть гибкой, приспосабливающейся к той или другой философской основе (пример: игровые технологии).

В современном обществознании существует множество философских направлений, школ, течений, которые в той или иной мере находят отражение в образовательном процессе. Дать классификацию педагогических технологий на основе); всего этого множества не представляется возможным.

Выделим лишь несколько альтернативных общественно-научных филосо- ских направлений, наиболее ясно выступающих в концепциях педагогических технологий: материализм и идеализм, диалектика и метафизика, сциентизм, технократизм и природосообразностъ, гуманизм, антропология, прагматизм, религиозная философия, экзистенциализм, эзотеризм, космизм, коэво-люционизм.

В российском банке образовательной информации, в учебно-методической литературе отражено прежде всего материалистическое философское наление (Л. Фейербах, Ф. Энгельс, В.И. Ленин): в мире нет ничего, кроме движущейся материи; материя — объективная реальность, данная нам в ощущении.

Антропологизм (Л. Фейербах, Кришнамурти, Н.Г. Чернышевский) — понимание человека как высшего продукта природы, объяснение всех особенностей и свойств человека на основе их природного происхождения. Антропологизм ставит задачу развития духовных сил, скрытых в человеке.

Гуманизм (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Бекон, К. Роджерс) представляет собой систему воззрений, признающую ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы(равенства, справедливости, человечности — желаемой нормой отношений в обществе.

К философии гуманизма примыкают такие течения, как неомарксизм, неопозитивизм, позитивный экзистенциализм и педагогические направления педологии, свободного воспитания, природосообразности. Идеи гуманизма лежат и в основе всех религиозных систем. Антигуманные философско-политические течения (фашизм, национализм, расизм, религиозный фанатизм и т.п.) исповедуют насилие, пренебрежение к человеку, неравенство.

Диалектика (Г. Гегель) — философское учение о всеобщей связи и взаимообусловленности, развитии

как единстве и борьбе противоречий.

Идеализм (И. Кант, Платон) исходит из первичности духовного, нематериального и вторичности вещного, материального мира, что сближает его с положениями о сотворении мира Богом (объективный идеализм). Субъективный идеализм представляет мир как продукт человеческого сознания.

Космизм (Н.Ф. Фёдоров, В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский и др.) — мировоззрение, основанное на идее целостности мироздания, органической включённости в него жизни и сознания. Русский космизм конкретизирует эту идею, присоединяя к ней учение о биосфере и ноосфере.

Коэволюционное мировоззрение (Н.Н. Моисеев, П. Тейяр де Шарден) представляет собой интеграцию природного и человеческого, материалистического и идеалистического, технократического и гуманистического начал на основе современного уровня человеческого познания мира. Человек рассматривается во всём богатстве его отношений с природно-социальной сферой.

Метафизика (Андроник Родосский, Л. Фейербах), в противоположность дидактике, рассматривает вещи и явления вне связи друг с другом, как нечто законченное и неизменное, начало чего постигается лишь умозрительно, отрицает саморазвитие через противоречия.

мировой педагогической науке и практике существует ещё ряд альтернатив-подходов к проблемам мироздания, на основе которых эффективно решаются

задачи всестороннего (нравственного, духовного, интеллектуального, эстетической го, физического) развития детей и молодёжи.

Прагматизм (Д. Дьюи,-П. Джемс). Концепция прагматизма (к которой примыкают и философские течения неопозитивизма, неофрейдизма) исходит из того,] что интеллектуальные и нравственные качества личности заложены в её уникальной природе и их проявление связано прежде всего с индивидуальным опытом человека.

Ставя достижение индивидуального успеха главной целью жизни человека сторонники прагматической концепции воспитания ограничивают успех лишь интдивидуальными рамками жизни человека, освобождая его от необходимости ставить перед собой высокие цели, стремиться к общественному идеалу (современная! неопрагматистская философия примиряет противоречия индивидуалистической позиции личности и гуманистической её ориентации).

Природосообразностъ (от Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменского до Ю. Одума В.А. Анучина). Альтернативой сциентизму и технократизму является природосообразность; природосообразие — мировоззрение, исповедующее необходимость учитывать природные задатки человека, опираться на естественные законы развития, а также принципы единства человека с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия.

Рационализм (Спиноза, Лейбниц, Р. Декарт) — вера в разум, в очевидности разумного обоснования (происхождения) всех проявлений природы и человека. Рассудочное мышление и мировоззрение сказывается в психологии, этике, эстетике, сводя, например, принципы нравственности — к рациональным мотивам, волю — к разуму и т.д.

Религиозная философия является содержательным фундаментом школ религиозного направления. Теософская парадигма (её гуманистическое содержание имеет глубокие корни в народной педагогике, формирует у молодёжи представления о добре и зле, нравственном поведении.

Сциентизм (П. Веблен, Г. Скотт, С. Чейз). Сциентизм (разновидность — технократизм) как мировоззренческая ориентация проявляет себя в абсолютизаций роли науки и техники в системе культуры человеческого общества. Абсолютизируюются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве парадигмы, образца научного знания вообще. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании методам точных и технических наук: в искусственном применении математической символики, схематизации, теоретизировании, технологизации и технизации.»

Фрейдизм (3. Фрейд) исходит из положения о безусловном доминировании биологического над социальным. В системе 3. Фрейда личность человека имеет два имманентно присущих ей влечения: влечение к жизни, или половой инстинкт» лечение к смерти, или разрушение. Инстинкт продолжения рода образует энергический потенциал личности, источник активности, базис индивидуальности (<Оно»). В силу социально-нормативных ограничений немедленное удовлетворение инстинктивной потребности невозможно — это осознаёт «Супер-эго». Между ними — «Эго», полубессознательное, выполняющее компромисс между глубинным влечением и общественно приемлемым способом его реализации.

Эзотерические учения основаны на эзотерическом («неосознаваемом», подсознательном) знании — Истине и путях, ведущих к ней. В эзотерической парадигме педагогический процесс — это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине, путь духовных исканий (езо1;епсо8 — греч. — внутренний, тайный, скрытый). Сам человек (ребёнок) становится центром информационно-энергетического взаимодействия со всей Вселенной. Отсюда — первостепенное внимание к внутреннему миру человека.

Экзистенциализм— это «философия существования» (Ж.П. Сартр, М. Хей-деггер, К. Ясперс, Н.А. Бердяев, О. Больное). Экзистенциализм исходит из первичности внутреннего бытия человека, независимого от внешнего мира: «смысл жизни есть сама жизнь», «человек сам является своей единственной целью», «человек есть то, что он сам из себя делает». Представители классического экзистенциализма сводили суть экзистенции, её нравственный аспект к чувствам и настроениям, имеющим негативный характер (страх, вина, отчаяние, враждебность к социуму). Неоэкзистенциалисты используют некоторые гуманистические идеи, наделяя экзистенцию такими добродетелями, как чувство приподнятости, доверие, надежда и вера в лучшее будущее. Благодаря этим добродетелям, считают они, моральный выбор человека становится сознательным и ясным, выступая важным условием его активного отношения к миру.

Методологические подходы к образовательному процессу

Подход — это методологическая ориентация учителя или руководителя учреждения, побуждающая к использованию определённой характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности.

В научной литературе понятие «подход» понимается как комплексное педагогическое средство, включающее три основных компонента:

1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и пре-разования воспитательной практики, выступающие в качестве главного инструмента мысле деятельности;

2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, на построение; стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности;

3) методы и приёмы построения образовательного процесса, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации.

Образовательный процесс а необходимостью требует использования определенных методологических подходов. Во-первых, применение образовательной технологии уже само по себе реализует технологический подход к учебно-воспитательному процессу. Во-вторых, философская основа технологии также представляет определённый философский подход. В третьих, подход существует как определённый акцент всей совокупности содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе. Имеют большое распространение следующие подходы.

Акмеологический подход — ориентация на максимальную творческую самореализацию учителя и учащихся в различных жизненных сферах. Акте (греч.) - пик, вершина, высшая ступень чего-либо.

Валеологический подход — постановка во главу угла развития здорового образа жизни ученика. Уа 1е (лат.) — «будь здоров».

Гуманистический подход — это реализация в процессе образования гуманистических идей; гуманистическая философия в действии. Альтернативами гуманистическому подходу являются авторитарный, манипулятивный подходы.

Детерминистский подход — в основе которого лежит однозначное соответствие причины и следствия.

Деятельностный подход. Абсолютизируя роль деятельности, можно сформулировать этот подход так: «Личность человека формируется и проявляется] только в деятельности».

Основы деятельностного подхода в психологии заложил А.Н. Леонтьев. ОЦ исходил из различий внешней и внутренней деятельности. Первая слагается из специфических для человека действий с реальными предметами, осуществляемы при движениях рук, ног, пальцев. Вторая происходит посредством умственных действий, где человек оперирует с идеальными моделями, образами предметов,: представлениями о предметах.

Деятельность рассматривается как средство становления и развития субъектности ребёнка.

Диагностический подход — построение технологии на основе процедур диагностики.

Интегральный подход — направление деятельности, при котором объединиются (интегрируются) ряд

важнейших объектов системы.

Информационный подход заключается в описании педагогического процесса понятиях информатики (источник, приёмник, канал информации, обратная связь и т.п.).

Коммуникативный подход состоит в установлении взаимодействия всех

субъектов (объектов), находящихся в открытых взаимоотношениях с целью достижения прогнозируемых конечных результатов.

Комплексный подход предполагает учёт и анализ множества взаимосвязанных элементов педагогического процесса.

Культурологический подход предполагает объединение в целостном непрерывном образовательном процессе специальных, общекультурных и психолого-педагогических блоков знаний по конкретным научным дисциплинам, общечеловеческим и национальным основам культуры, на основе принципа культуросообразности и закономерностей развития личности, в котором личность ребёнка выполняет приоритетную, системообразующую роль.

Личностно ориентированный подход означает, во-первых, создание благоприятной среды для личностного роста учащихся и учителей, во-вторых, методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности.

Поисковый, исследовательский, творческий подходы подразумевают соответственно включение в педагогический процесс педагогического поиска, исследования, творчества.

Практике-ориентированный подход ставит одной из главных целей технологии практический результат.

Природосообразный подход — следование естественным, природным факторам развития ребёнка.

Проблемный подход основывается на постановке, выявлении и решении проблем.

Синергетический подход — это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности "Деи и понятий открытых нелинейных самоорганизующихся систем, какими являются педагогические объекты.

Системный подход. Сущность системного подхода заключается в том, что он становится тодологической ориентацией в деятельности, при которой объект задания или преобразования рассматривается как система. Система есть упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует развитию личности ребёнка в образовательном учреждении.

Ситуативный, тактический, стратегический подходы — расчёт деятельности на временной отрезок соответственно «здесь и сейчас», «зону ближайшего развития» и далёкого будущего.

Социокультурный (культурно-исторический) подход исходит из того, чти главная закономерность онтогенеза психики состоит в интерноризации ребёнком] структуры его внешней, социально-символической (т.е. совместной со взрослыми и опосредствованной знаками) деятельности.

Средовой подход подразумевает обязательный учёт и использование педагогического влияния окружающей среды.

Стохастический (статистический) подход основан на допущении неопределённости, неоднозначности результата.

Целостный подход рассматривает педагогический процесс как целостные объект, объединённый едиными обобщёнными характеристиками. Аспектный по ход предполагает рассмотрение явления с каких-либо отдельных сторон.

Ценностный подход — ориентация на определённый набор ценностей, которые в большинстве технологий представлены общечеловеческими ценностями,Я также понятиями: Человек (абсолютная ценность), Семья, Труд, Знание, Культура, Отечество, Земля, Мир.

В зависимости от основополагающей идеи построения оригинальных авторских технологий выделяют ещё следующие подходы: образовательно-когнитивный, эмоционально-волевой, теоретико-понятийный (ВВ. Давыдов), мысле- деятельностный (Ю.В. Громыко, П.Г. Щедровицкий) и др.

Факторы психического и физического развития

Любая технология исходит из определённых представлений об источниках» первопричинах, основных

факторах, определяющих физическое и психическое развитие человека. Применение того или иного педагогического метода во многом зависит от установки на роль в онтогенезе различных факторов. В зависимости от основного, ведущего фактора (источника) развития, на который опирается технология, можно выделить:

—биогенные технологии, предполагающие, что развитие человека определяется биологическим наследственным (генетическим) кодом; внешняя среда лишь реализует наследственные данные;

—социогенные, представляющие личность как «1аЬи1а га$а», на которой записывается социальный опыт человека, результаты обучения и воспитания, а организм как систему, приспосабливающуюся к внешней среде в широких пределах;— психогенные, результат развития в которых определяется, главным образом самим человеком, его предшествующим опытом, внутренними психологическими процессами и механизмами саморазвития и самосовершенствования;

—идеалистские, исходящие из гипотезы о нематериальном происхождении личности и её качеств.

Научные концепции развития и освоения личностью социального опыта

В современной психолого-недагогической науке существует ряд концепций, предлагающих своё понимание процесса развития индивида, отражательной деятельности его организма, освоения им общественного опыта (социализации). Прежде всего все современные теории признают, что развитие есть самоуправляемый процесс, запускаемый наследственными факторами и осуществляющийся под влиянием социальной среды.

Ассоциативно-рефлекторная концепция опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга, вскрытые физиологами И.М. Сеченовым и И.П. Павловым и развитые психологами Ю.А. Самариным, Н.А. Менчинской, Е.Н. Кабановой-Меллер и др. Их суть в том, что «все акты сознательной и бессознательной жизни человека по способу происхождения суть рефлексы» и что человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но также и автономно устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными событиями, фактами, в чём-то сходными и различными. Виднейшими представителями и разработчиками этой концепции являются И.М. Сеченов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчин-ская, Д.Н. Богоявленский, Ю.А. Самарин, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.

Согласно ассоциативно-рефлекторной теории, усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций их рядов и конструкций — простых и сложных. По Ю.А. Самарину, все ассоциации делятся на:

– «локальные» или «однолинейные», представляющие связь между отдельными фактами (восприятиями) безотносительно к системе данных явлений;

– «частносистемные», приводящие от восприятий к представлениям и понятиям;

– «внутрисистемные», обеспечивающие систематизацию ассоциативных рядов в единую систему в пределах темы учебного предмета; и «межсистемные» или «межпредметные» ассоциации. Объединение ассоциаций в системы (формирование интеллекта) происходит Результате аналитико-синтетической деятельности, совершаемой познающим субъектом. Именно эта деятельность определяет отношения значимости, смежности, сходства явлений или объектов и включает их в соответствующие ряды.

В ходе обучения ассоциации непрерывно изменяются, преобразовываются» расширяются и удлиняются ассоциативные ряды, формируются понятия. Приобретение знаний, формирование понятий, умений и навыков, развитие способностей (т.е. процесс образования ассоциаций) имеет определённую логическую последовательность, которая включает в себя такие этапы: а) восприятие учебного материала; б) его осмысление, доведённое до понимания внутренних связей и противоречий; в) запоминание и сохранение в памяти; г) применение усвоенного в практической деятельности.

Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении следующим условий: а) формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых; б) подача учебного материала в определённой последовательности; в) демонстрация и закрепление в упражнениях различных приёмов умственной и практической деятельности; г) применение знаний на практике.

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции освоения личностью социального опыта разработана теория формирования понятий, сущность которой в я том, что процесс обучения понимается как обобщение получаемых знаний и образование определённых понятий. Под понятием в этом случае понимается результат ассоциаций по смыслу, абстрагирования и обобщения знаний, которые относятся к

изучаемому явлению. Большое внимание уделяется овладению понятием, обучению детей приёмам умственной деятельности — сравнению, обобщению, абстрагированию.

Когнитивные теории учения (Ж. Пиаже, Л. Колберг, Д. Брукнер, С. Пайперт) опираются на главную часть учения — познавательные процессы, включающие восприятие, память, мышление и использующие достижения современной теории информации.

Деятельностная теория (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.) основывается на трёх основных принципах: 1) представление о психике не просто как отражении окружающего мира, системе образов, а как системе действий; 2) признание социальной природы психического развития человека; 3) единство материальной и психической деятельности. Она объясняет процесс активно-исследовательского усвоения социального опыта посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать её условие, чтобы достигнуть путь результата.

Разработчики отдельных направлений деятельностной теории ставили акценты на различных компонентах целостной структуры деятельности (теория содержательного обобщения Д.Б. Эльконина — В. В. Давыдова, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина — Н.Ф. Талызиной, теория социального научения А. Бандуры - Е. Маккоби).

Теория развивающего обучения и воспитания (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д Б. Эльконин, В.В. Давыдов) основывается на гипотезе, что организация (содержание и методы) внешних воздействий может существенно изменить темпы и границы развития (образования). В частности, в основе концепции содержательного обобщения В.В. Давыдова — Д.Б. Эльконина лежит положение о ведущей роли теоретического знания (содержательного обобщения) в формировании интеллектуальных свойств личности. Ребёнок в этой концепции выступает как субъект процесса познания, осуществляющий рефлексивную деятельность.

В отличие от теории развивающего обучения концепция обучаемого развития исходит из приоритета наследственных факторов в развитии индивида. Социальные влияния надстраиваются над генетической программой развития, как бы «обучая» её.

Теория интериоризации (поэтапного формирования умственных действий — П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). В её основе лежит идея о принципиальной общности внутренней психической и внешней физической, материализованной деятельности человека. Согласно этой идее, умственное развитие, как и усвоение знаний, умений, происходит путём интериоризации, т.е. переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план.

Последовательность усвоения опыта слагается при этом из этапов: 1) предварительное знакомство с действием, ориентировка, мотивация; 2) материальное (материализованное) действие; 3) этап внешней речи; 4) этап внутренней речи; 5) этап автоматизированного действия (навык).

Бихевиористская (поведенческая) теория научения. В бихевиористских теориях (Д. Локк, Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. .Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит так: «стимул — реакция — подкрепление». Стимул — это побудительная причина или ситуация (задача, вопрос и т.п.), реакция на стимул — само действие (физическое, умственное), подкрепление — сигнал о правильности выполнения Действия (материальное или моральное стимулирование). Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние, поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (рефлекторно-физиологического) закрепления адекватных Реакций организма на воздействия внешней среды. Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, дробных порций "формации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание и закрепление «репертуаров поведения».

Теория социального научения (А. Бандура, Е. Маккоби) трактует развитие человека также в рамках бихевиоризма как приобретение им новых форм реакций путем подражания поведению других людей или наблюдения за ними.

Гештальттеория усвоения (М. Вертгеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка и др.) основывается на учении о гешталые — такой целостной организации объекта восприятия, при которой только и возможно усвоение знаний. Отсюда-строится особая теория усвоения как одномоментного запечатления в ходе учебной или другой деятельности. Упражнения по гештальттеории оперируют достаточно крупными, законченными в смысловом отношении фрагментами информации, расчёт в которых сделан на

запечатлении самой структуры фрагмента и его смысла.

Суггестопедическая концепция обучения использует явление сверхзапоминания на основе эмоционально окрашенного внушения в бодрствующем состоянии. Суггестивное обучение предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения).

Теория нейролингвистического программирования (НЛП) (Д. Гриндеря Р. Бандлер, Д. Делозье, Л. Камерон) представляет усвоение опыта как процесс движения информации сквозь нервную систему, которым можно управлять, зная законы движения и информации и индивидуальные особенности человека.

В модели НЛП выделяются:

—вход информации, её хранение, переработка и выход — воспроизведение в той или иной форме;

—два вида информации: сенсорная (нейро) и вербальная (лингво), откуда и произошло название «нейролингвистическое»;

—три типа модальности детей, отличающихся развитием визуальных (видение), аудиальных (слышание) или кинестетических (прикосновение) каналов прохождения информации;

—два типа детей, отличающихся развитием различных полушарий мозга: левополушарные (где локализованы процессы логического, вербального мышления) и правополушарные (где в основном сосредоточены эмоциональные процессы).

Каждый ребёнок имеет своё индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность данной системы; обучения.

Генетическая (биологическая) теория (К. Лоренц, Боулби, М. Клаус; Д. Кеннелл): генетически запрограммированное подражание «импринтинг» (впечатанное поведение по образцу), детское накопление опыта по генетическим программам на наиболее чувствительных (критических) этапах естественного становления.

Психоаналитическая теория (А. Гезелл, 3. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон П. Симонов): усвоение опыта межчеловеческих отношений через опыт раннего семейного общения, преодоление конфликтов путём решения жизненных задач, удовлетворение желаний социально приемлемыми способами.

Социоэнергетическая (культурно-родовая) теория (Э. Вильсон, г] д. Флоренский, Д. Радьяр): ребёнок усваивает только то, что имеется в общественно-исторической среде (культуре), с которой он взаимодействует. Социокультурными факторами являются и наследственность, пол, время появления на Земле данного представителя конкретного рода в единстве с именем, данным человеку при рождении, взаимодействие (доброжелательное от природы), потребность в помощи другим, милосердие как основа выживания и становления среди других соответствующей личности с её образом «Я».

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского гласит, что внутренние психические функции — внимание, память, мышление, эмоции и др. — не являются внутренними изначально, как считает классическая эмпирическая психология. Они образуются прижизненно в результате овладения внешними средствами культурного поведения и мышления. При этом ни состав, ни специфические особенности высших психических качеств личности не определяются прирожденными данными, они возникают только в определённой среде, в которой человек выступает как субъект общественно-практической деятельности. Механизмы регуляции деятельности возникают с самого начала как интерпсихические.

2.6. Классификация педагогических технологий

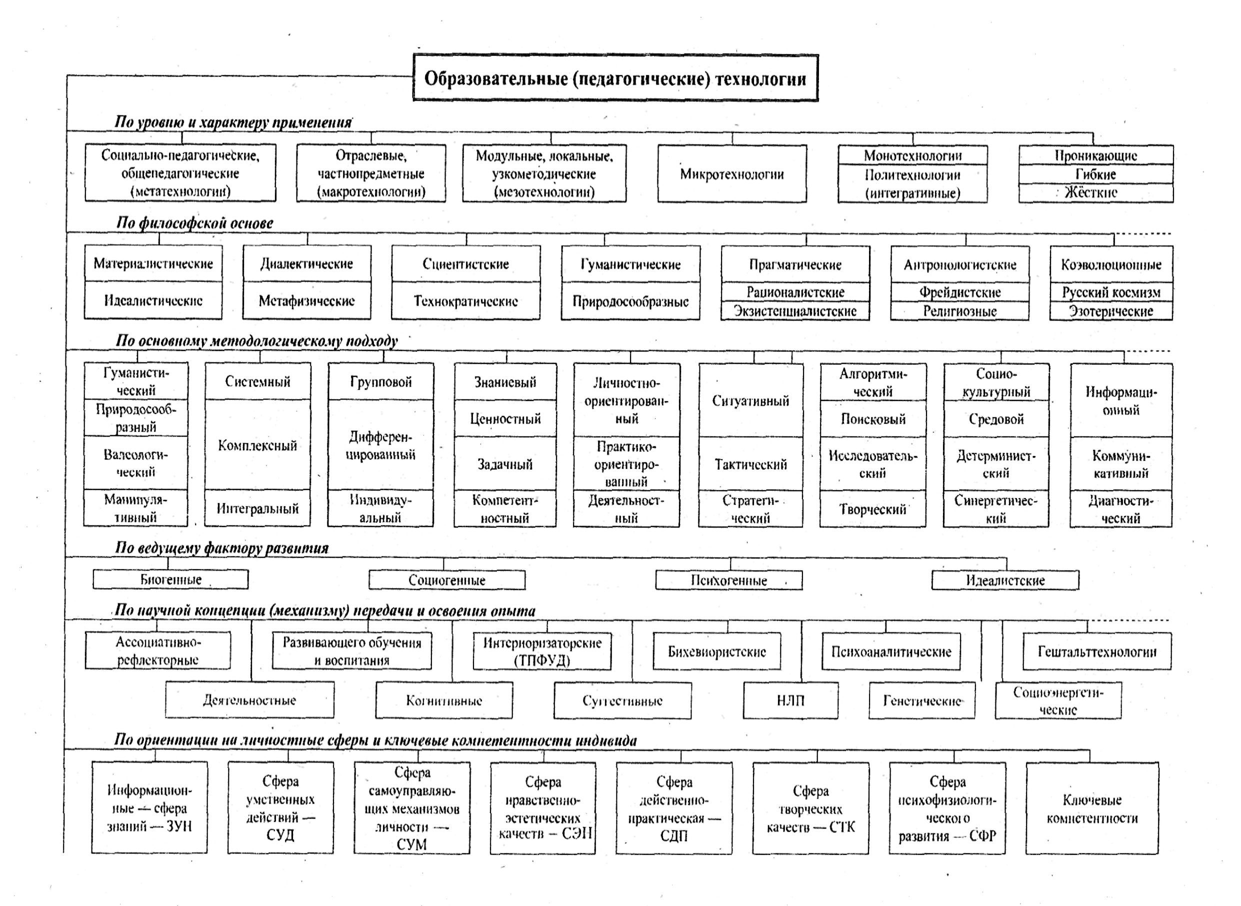
Если не знаешь названий, то теряется и познание вещей.
К. Линией

Педагогическая технология — явление многомерное: в теории и практике работы образовательных учреждений сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то своё, индивидуальное, в связи с чем говорят, что

у каждого автора своя конкретная технология.

Научный подход к этому явлению должен опираться па классификацию — упорядочение многообразия существующих технологий на основе общих и специфических, существенных и случайных, теоретических и практических и других признаков (см. рис. 16).

В основу объединения технологий в классы положены наиболее существенные признаки: 1) уровень применения; 2) философская основа; 3) методологический подход; 4) ведущий фактор развития личности; 5) научная концепция (механизм) передачи и освоения опыта; 6) ориентация на личностные сферы и структуры индивида; 7) характер содержания и структуры; 8) основной вид социально-педогической деятельности; 9) тип управления учебно-воспитательным процесс



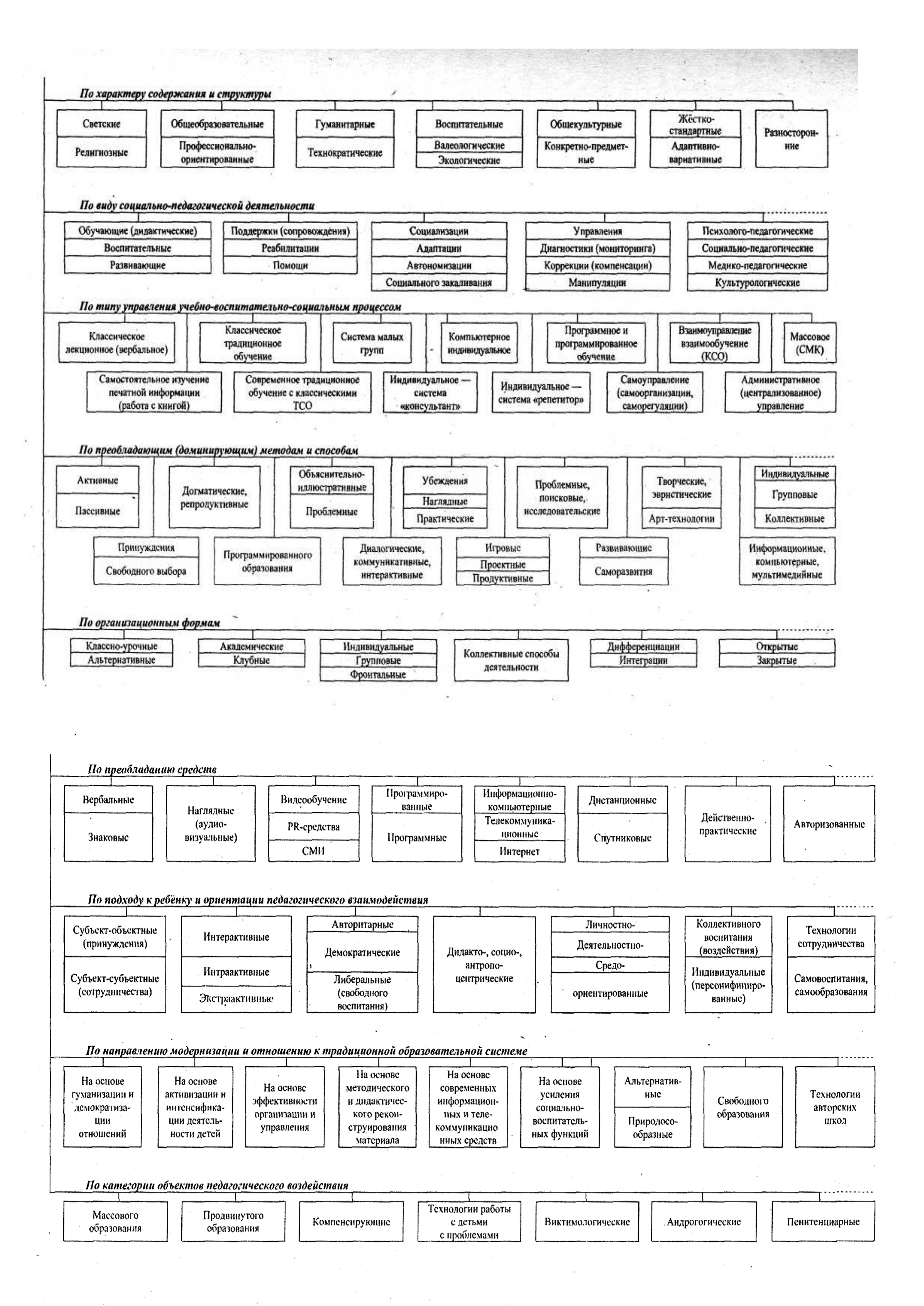


Рис. 16. Классификация образовательных технологий

10) преобладающие методы и способы; 11) организационные формы; 12) средства обучения; 13) подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия; 14) направления модернизации; 15) категория педагогических объектов.

В каждый класс входят ряды сходных по данному признаку групп педагогических технологий. Эти ряды представляют собой горизонтальную структуру образования, иногда они содержат однородные элементы, иногда — некоторую шкалу разновидностей (моделей).

Предлагаемая классификация не является исчерпывающей, поэтому некоторые ряды остаются открытыми.

1.**Уровень применения**

Как уже говорилось, по уровню и характеру применения образовательные технологии образуют вертикальную структуру — иерархию: метатехиологии (социально-педагогические, общепедагогические), макротехнологии (отраслевые, частнометодические, предметные), мезотехнологии (модульные, локальные) и микро-технологии (конкретно-личностные), а также горизонтальный ряд: монотехнологии, политехнологии (синкретичные), гибкие и проникающие. .

В монотехнологиях весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей концепции, в политехнологиях — комбинируется из элементов различных монотехнологий. Политехнология представляет осуществление принципа многообразия форм трансляции культуры «внутри» образовательного учреждения.

Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют проникающими.

2.**Философская основа**

По философской основе выделяются следующие наиболее яркие типы: материалистические, идеалистические, диалектические, метафизические, сциентистские (технократические), гуманистические, природосообразиые, прагматические, экзистенциалистские, религиозные, антропологические, эзотерические, космистские, коэволюционные.

3.**Методологический подход**

Методологический подход определяет ведущие принципы организации педагогического процесса и деятельность его участников. Для различных аспектов технологии это могут быть разные принципы (комплексный подход). Наиболее Распространённые: гуманистический, системный, групповой, знаниевый, личностно ориентированный, ситуативный, алгоритмический, социокультурный, информациочный, природосообразный, комплексный, дифференцированный, ценностный, поисковый, средовой, валеологический, задачный, практико-ориентироваиный, тактический, исследовательский, детерминистский, коммуникативный, манипулятив-ный, интегральный, индивидуальный, компетентностный, деятельносщный, стратегический, творческий, синергетический, диагностический.

4.**Ведущий фактор развития личности**

По ведущему фактору психического развития различаются: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские технологии. Сегодня общепринято, что развитие индивида есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку, опираться на какой-либо из них, считать его основным.

5.**Научная концепция освоения опыта**

По научной концепции процессов обучения, воспитания и социализации (освоения опыта и отражения окружающего мира) выделяются: ассоциативно-рефлекторные, деятелъностные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, гештальттехнологии, технологии нейролингвистического программирования, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические.

6.**Ориентация на сферы и структуры индивида**

По целевой ориентации на сферы и структуры индивида: информационные технологии — формирование знаний, умений, навыков по основам наук (ЗУН); операционные — формирование способов умственных действий (СУД); эмоционалъно-художественные и эмоционально-нравственные — формирование сферы эстетических и нравственных отношений (СЭН), технологии саморазвития — формирование самоуправляющих механизмов личности (СУМ); эвристические — развитие сферы творческих способностей (СТВ), практические — формирование действенно-практической сферы (СДП) и сферы психофизиологического развития (СФР), а также различные ключевые компетентности личности

(см. рис. 4, 5).

7.**Характер содержания**

По характеру содержания и структуры называются технологии: светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отрас-левые (частнопредметные), можно выделять также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии, жёсткостандартные и адаптивно- вариативные.

8.**Вид педагогической деятельности**

По основному виду социально-педагогической деятельности в настоящее время различают:

–обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии;

–технологии педагогической поддержки (сопровождения), заключающиеся в совместной с ребёнком деятельности по определению его интересов, возможностей и путей развития; технологии реабилитации как восстановления каких-либо утраченных способностей или функций; технологии педагогической помощи —традиционный вид деятельности учителя;

–технологии, направленные на создание условий эффективной социализации, —самостоятельного освоения ребёнком общественных норм и ценностей; возможны акценты в этих технологиях на социальную адаптацию (приспособление) к условиям среды, на социальную автономизацию (сохранение и развитие самостоятельности и индивидуальности), на социальное закаливание (подготовленность к встрече с неблагоприятными обстоятельствами);

–управленческие, охватывающие не только целостный педагогический процесс,но и его отдельные части; к ним примыкают технологии диагностики, мониторинговые, а также коррекционные (компенсирующие);

–наконец, педагогическая деятельность в некоторых технологиях неотделима от психологической, социальной, медицинской, культурологической, экономической:отсюда возникают соответствующие названия технологий.

9.**Тип управления**

По типу управления учебно-воспитательным процессом академиком В.П. Беспалько предложена такая классификация педагогических технологий (по В.П. Беспалько — систем). Взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным) и, наконец, ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств). Кроме того, необходимо учесть направление педагогического взаимодействия (учитель -> Ученик, ученик -> учитель, ученик -> ученик, учитель -> класс, учитель -» малая группа (внутри класса), ученик - класс, класс -> ученик; в роли субъекта может выступать отдельно книга или компьютер).

Обобщая предложенную В.П. Беспалько классификацию педагогических систем по типу организации и управления познавательной деятельностью на все виды учебно-воспитательных взаимодействий и деятельности педагогов и учащихся ^.субъектов и объектов), можно представить следующие виды педагогических технологий:

– классическое традиционное, классно-урочное лекционное обучение (управление — разомкнутое, рассеянное, ручное; учитель -> класс);

– современное традиционное обучение с помощью учебной книги (цикличное,направленное, ручное; книга -» ученик) — самостоятельная работа;

– классическое традиционное обучение (лекция + самостоятельная работа);

– обучение с применением лекции, книги и аудиовизуальных технических средств (цикличное, рассеянное, автоматизированное; учитель - класс) — современное традиционное обучение;

– система «малых групп» (цикличное, рассеянное, ручное + автоматизированное; учитель -> малая группа) — коллективные, групповые, дифференцированные способы обучения и воспитания;

– система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное; учитель ->ученик) — индивидуальные консультации без обратной связи;

– система «репетитор» (цикличное, направленное, ручное + автоматизированное; учитель -» ученик) — индивидуальное обучение и воспитание;

– компьютерное обучение (цикличное, направленное, автоматизированное; компьютер -» ученик);

– программное, или программированное, обучение (цикличное, направленное, автоматизированное; учитель, компьютер - ученик), для которого имеется заранее составленная.программа — «персонифицированное образование».

Следует выделить ещё не попадающие под классификацию В.П. Беспалько самоуправление (самостоятельная работа, самообразование, самовоспитание) — сознательное управление учащимся своей деятельностью, взаимоуправление (общение в паре) и управление с помощью средств массовой коммуникации (СМК).

И, наконец, особое место занимают технологии административного управления педагогическими коллективами, учреждениями, образовательными объектами.

В практике обычно выступают различные комбинации этих «монодидактических» систем.

10.**Методы и способы**

Методы и способы обучения и воспитания определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арттехнологии.

11**.Организационные формы**

По организационным формам учебно-воспитательного процесса наиболее яркими типами технологий являются: классно-урочные и альтернативные им, акамические и клубные, индивидуальные и групповые, открытые и закрытые, коллективные способы обучения и воспитания, дифференцированное обучение.

12.**Средства обучения и воспитания**

Современные средства обучения и воспитания кладутся в основу классификации технологий по их типам: вербальные (аудио), наглядные (видеообучение), аудиовизуальные, программированные, электронно-обучающие, компьютерные, телекоммуникационные, дистанционные, спутниковые и разнообразные действенно-практические. Все эти средства — внешние по отношению к обучаемому. Но в некоторых технологиях основными являются внутренние духовные силы ребёнка — авторизованные средства.

13.**Подход к ребёнку**

По подходу к ребёнку и воспитательной ориентации (характеру воспитательных взаимодействий) выделяется несколько типов технологий: субъект-объектные и субъект-субъектные, авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические технологии, социоцентрические технологии, антропоцентрические и педоцентрические технологии, личностно ориентированные технологии, средо-ориентированные и деятельностно-ориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания, эзотерические технологии.

Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жёсткой организацией школьной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребёнку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребёнок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Высокой степенью невнимания к личности ребёнка отличаются дидактоцентрические технологии, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ученика, приоритет обучения над воспитанием и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин, в отличие от первого, больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений.

Социоцентрические технологии нацелены на улучшение и преобразование социально-педагогических условий и параметров жизнедеятельности ребёнка.

Антропоцентрические и педоцентрические технологии, напротив, отличаются высокой степенью внимания к ребёнку, исходят из приоритета интересов и потребностей детей.

Антропоцентризм — представление, согласно которому человек является центром Вселенной и конечной целью мироздания. Согласно антропоцентристским моделям, ребёнок — самонастраивающаяся система, его внутренняя потребность саморазвития нуждается только в предоставлении возможностей для развития.

Педология — наука, изучающая ребёнка как предмет воспитания целостно на разных возрастных этапах.

Личностно ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализацию её природных потенциалов. Личность ребёнка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является задачей образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлечённой цели (как в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Личностно ориентированные технологии характеризуются антро-поцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и устанавливают разностороннее, свободное и творческое развитие ребёнка.

Деятельностно-ориентированные технологии направлены на совершенствование деятельности субъектов и объектов образовательного процесса.

Средо-ориентированные технологии направлены на преобразование среды, создание благоприятных условий развития ребёнка через окружающую среду.

Характер применяемых воспитательных воздействий на ребёнка опреде-ляет также такие технологии, как коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия, само воспитания (самообразования).

14. **Направление модернизации**

Названия большого класса современных технологий определяются направлением и содержанием тех модернизаций и модификаций, которым в них подвергаются традиционная и существующая образовательные системы. К этому классу относятся педагогические технологии:

Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежёстким, демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н. Ильина и др.

Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации де-елъности учащихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, тех-логия обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение ЕМ. Пассова.

Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Тузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (СМ. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Б. Первин, В.К. Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии.

Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Биб-лера и СЮ. Курганова, система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Та-лызиной и М,Б. Воловича.

Педагогические технологии на основе усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений (технология адаптивной школы, здо-ровьесберегающие технологии).

Педагогические технологии на основе современных информационно-телекоммуникационных средств (СМК): эта новая группа технологий выделена в силу того, что применение данных средств не только значительно преобразует структуру учебного процесса, но и создаёт небывалые условия для его интенси-фикации.

Технологии на основе усиления социально-воспитательных функций педагогических процессов подразумевают целенаправленно организованные воздействия со стороны среды, социальных субъектов

воспитания (семья, средства массовой информации и т.п.).

Технологии развивающего образования. Альтернативные, радикально изменяющие обучение: например, технологии свободного образования и природосо-образные.

Наконец, можно выделить целостные политехнологии авторских школ (из "наиболее известных — «Школа самоопределения» АМ. Тубельского, «Русская шко--«» И.ф. Гончарова, «Школа для всех» Е.А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана).

15. **Категория педагогических объектов**

По категории педагогических объектов (обучающихся и воспитывающихся наиболее важные:

– массовые школьные технологии, рассчитанные на усреднённого ученика; внутри них иногда различают технологии, специфичные для различных возрастных категорий (дошкольного, начального, основного, среднего образования) и разных типов образовательных учреждений;

– технологии продвинутого уровня (углублённого изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

– технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.);

– различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

– технологии работы с отклоняющимися (трудными и одарёнными) детьми. Эта классификация не во всём удовлетворяет требованиям единства основа-

ний, однородности (рядоположенности) и взаимоисключаемости объектов и поэтому требует дальнейшей доработки. Она может служить базой для технологического подхода и ориентации в мире педагогических технологий. Одни классификационные типы больше пригодны для решения практических задач учебно-воспитательного процесса, другие представляют лишь теоретический интерес.

При идентификации технологии конкретного педагогического процесса надо иметь в виду, что классификационные типы далеко не всегда существуют в чистом виде (в моноварианте), а чаще сочетаются, комплексируются, проникают один в другой.

Методологию изложения материала в пособии определила широко распространенная сегодня идея модернизации образования. Ей соответствует классификация педагогических технологий по направлениям модернизации традиционной классно-урочной системы.

Описание, анализ и экспертиза педагогической технологии

Учёный стремится не столько описать неизменное,
сколько найти не изменяющиеся описания меняющегося.
Г.Браум

Инновационные процессы, связанные с внедрением новых технологий в образование, в настоящее время имеют массовый характер. В различной степени ими охвачены практически все учебно-воспитательные учреждения России. В качестве критериев для выделения инновационных технологий, как правило, служат моменты, как наличие новых предметов и учебных программ, введение альтернативных методик обучения, новых учебно-методических комплексов, иная организация учебного времени, введение в педагогическую практику новых подходов т п В этом неоднородном и разнонаправленном пространстве инновационных и традиционных практик используются описание, анализ и экспертиза педагогических технологий.

Описание педагогической технологии

Описание технологии предполагает раскрытие всех основных её характеристик, что делает возможным её воспроизведение. Оно содержит минимум оценочных характеристик, применяется при обмене опытом, в различных отчётах, презентациях.

Краткое описание образовательной технологии можно представить в следующей структуре (аналогично проводится и описание передового педагогического опыта).

1.Название технологии, отражающее главную решаемую проблему, основные качества, принципиальную идею, суть применяемой системы обучения, наконец, основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса или характерную региональную (местную) ситуацию. Название технологии часто даётся по одному, самому яркому её признаку.

2.Целевые ориентации технологии

Система целей является стержнем или лейтмотивом, удерживающим стройность технологии и придающим ей лицо. Обращение к категории «цель» характеризует деятельностную позицию, ориентацию на определённую сферу развития человека. Характеризуются цели и задачи, Достижение и решение которых планируется в технологии, строится дерево целей и задач, модель развития ученика по ступеням.

3.Концептуальная основа педагогической технологии

Даётся краткое описание руководящих идей, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке её построения и функционирования, в том числе философские позиции, используемые факторы и закономерности развития, научная концепция освоения опыта, применяемые методы воспитания.

4.Содержание УВП

Содержание и структура УВП (педагогической деятельности учителей и учащихся) в рамках технологии рассматривается с позиций современных идей и теорий воспитания, принципов системности, соответствия целям и социальному заказу. Указываются объём и характер содержания обучающих и воспитывающих воздействий, структура учебно-воспитательных планов, материалов, программ.

5.Процессуальная Характеристика (методические особенности)

В процессуальной характеристике технологии прежде всего раскрываются методы и формы организации УВП, структура и алгоритмы деятельности субъектов и объектов, комплексное применение и взаимодействие всех методических средств, управление, адекватное целям и задачам, контингенту обучаемых. Описываются мотивационная характеристика, особенности методики, применения методов и средств обучения, управление и организационные формы педагогического процесса (диагностика, планирование, регламент, коррекция).

6.Учебно-методическое обеспечение

Программно методическое обеспечение (учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий) рассматривается в тесной связи с содержанием и применяемыми методами.

Цель анализа — выяснение каких-либо качеств и сторон технологии, выявление причин тех или иных результатов, возможностей развития.

Прежде всего проводится идентификация данной технологии в соответствии с принятой систематизацией (классификационной схемой). Устанавливается вид педагогической технологии:

1) по уровню применения (метатехнология, отраслевая, модульно-локальная микротехнология);
2) по основной используемой философской позиции;
3) по основным используемым методологическим подходам;
4) по основному фактору развития личности, который используется в данной технологии;
5) по применяемой научной концепции освоения опыта в данной технологии
6) по ориентации технологии на определённые сферы развития индивидам (ЗУН, СУД, СУМ, СЭН, СДП, СТВ, СПФР);
7) по принадлежности технологии к определённой содержательной области;
8) по преобладающему виду социально-педагогической деятельности;
9) по типу управления педагогическим процессом,
10) по преобладающим методам и средствам, применяемым в технологии;
11) по применяемым организационным формам педагогического процесса;
12) по преобладающим средствам обучения;
13) по воспитательной ориентации и подходу к человеку (ребёнку, подростку, молодёжи);
14) по направлению модернизации традиционной технологии;
15) по объекту (категории контингента), на который направлена технология.

Метод проблемно-резервного анализа (5РОТ) заключается в вычленении приоритетных проблем, сопоставлении сильных и слабых сторон анализируемых технологий, трудностей и опасностей, которые могут возникнуть при введении инноваций в деятельность школы, нахождению внешних и внутренних резервов.

Сильные стороны (Satisfaction) Какие изменения, предлагаемые инновационной технологией, воспринимаются педагогическим сообществом? На что можно опереться? Какие предложения важны с педагогической точки зрения? Какие ориентированы на будущее? Положительная мотивация коллектива. *(Этот аспект осуществляется удачно. На нём можно строить работу по развитию школы.)*	**Слабые стороны (Problems)** Какие качества инновационной технологии доставляют трудности? Чего не хватает в предложенных ею программах и условиях? Что выглядит привлекательным, однако недостаточно эффективно? Что учителям не удаётся? *(Это нанесёт ущерб будущему школы.)*
Шансы (Opportunities), резервы, пути решения проблем. Откуда можно взять инструментальные, методологические и личностные ресурсы. Предложения по привлечению материальных средств. Что остаётся не освоенным? Где имеются неиспользованные ресурсы? Что можно бы освоить заново? *(Это предпосылки успешной работы по развитию школы.)*	**Опасности (Threats)** Какие риски появляются в работе на перспективу? К чему нужно быть готовым? Отрицательная мотивация коллектива. Что произойдёт, если сохранить технологии в том виде, в каком они существуют в настоящее время? *(Какие опасности могут появиться, если не будет ничего предприниматься.)*

Экспертиза

Экспертиза — исследование и разрешение при помощи сведущих людей какого-либо вопроса, требующего специальных знаний {педагогическая, медицинская, бухгалтерская). Часто экспертиза проводится в пограничных областях (судебно -медицинская, психолого -педагогическая).

В педагогической практике экспертиза связана прежде всего с необходимостью компетентно оценить действующие или предлагаемые новые технологии, содержание и методы обучения и воспитания, учебники и учебные пособия. Прежде чем они будут выбраны для применения, их целесообразность оценивают.эксперты (рецензенты).

Цель экспертизы — оценить соответствие данных существующим технологическим критериям, требованиям.

Сущность научно-педагогической экспертизы состоит в следующем:

1) исследование педагогических явлений, процессов, проблем, результатов педагогической деятельности (от диагностики экспертиза отличается более глубоким изучением ситуации);

2) выяснение наличного состояния и потенциала данного образовательного учреждения;

3) оценка альтернативных вариантов, решений;

4) определение наиболее предпочтительных вариантов организации образовательного процесса для улучшения качества и обновления содержания образования;

5) прогнозирование развития системы образования.

Содержание педагогической экспертизы делится на блоки:

– экспертиза концептуальной части, которая рассматривается с позиции критериев новизны (инновационное), альтернативности, гуманизма и демократизма, современности;

– экспертиза содержания образовательной деятельности (соответствие стандартам);

– экспертиза технологического процесса (критерии технологичности);

– экспертиза организации деятельности, руководства и управления учреждением (целесообразность и оптимальность отдельных элементов)

– экспертиза результатов деятельности;

– экспертиза условий деятельности;

– экспертиза связей со смежными областями (соответствие психологическими медицинским, экономическим и другим требованиям).

– Механизмом, позволяющим проводить объективную научно-педагогическую экспертизу, является экспертный метод, или метод экспертных оценок.

Экспертный метод — это комплекс логических и математических процедур, направленных на получение .информации, её анализ, обобщение и оценку с целью подготовки и принятия компетентного управленческого решения.

Экспертная оценка — мотивированное экспертное суждение. Возможны индивидуальные и групповые экспертные оценки. Индивидуальная экспертная оценка используется для изучения педагогической деятельности, оценки качества знаний учащихся, определения уровня развития ребёнка, готовности к обучению в школе, рецензирования образовательных программ, учебной и методической литературы. Индивидуальные оценки могут быть получены с помощью ранжирования, балльной и парных оценок.

Метод групповых экспертных оценок (коллективная экспертная оценка, метод Дельфи) применяется для принятия важных экспертных заключений (концепции-развития учреждения, образовательные программы), для выбора оптимальной структуры учебного материала, для оценки качества преподавания, при аттестации образовательного учреждения.

Экспертиза педагогической технологии — многоаспектна.

Главный критерий оценки педагогической технологии — её эффективность и результативность, практическое значение (воспроизводимость). Она должна удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления. Выполнение этих требований рассматривается в приложении к субъектам и объектам обучения и воспитания.

Соответствие критериям технологичности:

Основными критериями технологичности являются (см. п. 2. 4):

—системность (комплексность, целостность),

—научность (концептуальность, развивающий характер),

—структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, преемственность, вариативность),

—процессуалъностъ (управляемость, инструментальность, диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость).

Психологические критерии

Технологический процесс и каждый его аспект должен быть также соотнесён с целым рядом человековедческих наук, таких, как биология, психология, генетику физиология, психофизиология, нейрофизиология.

К числу психологических критериев педагогической технологии относятся (по А.М. Кушниру):

1) адекватность технологии факту двухполушарности устройства человеческого мозга;

2) соотношение в технологии произвольных и непроизвольных процессов

3) соотношение внешней и внутренней мотивации учения (= N = 20 : 80);

4) сензитивность (соответствие закономерностям возрастного развития) методов и содержания образования;

5) соотношение деятельности детей в зоне актуального и ближайшего развития (внешнего управления) и в зоне самостоятельности (самоуправления, саморегуляции, саморазвития) (» N = 50 : 50);

6) завершённость действий в целостном учебном процессе.

-Трудности экспертизы

При проведении экспертизы часто возникают некоторые трудности.

1.Первая трудность — определение критериев экспертной оценки — набора,показателей, которые в совокупности характеризуют уровень развития оцениваемого качества, параметра, процесса. Педагогика сегодня не может точно назвать параметры, критерии, показатели, по которым можно было бы целостно оценить;педагогический процесс и его результаты.

2.Вторая трудность — измеримость показателей. Измерение есть сравнение данного качества с некоторой нормой. Однако понятие нормы в психологии и педагогике чрезвычайно сложно, границы нормы весьма неопределённы, некоторые понятия даже не имеют дефиниций. Поэтому пока целостная экспертиза образовательных технологий опирается в основном на качественные показатели и методы их статистической обработки.

Организация педагогической экспертизы в сфере управления образованием основана на нормативно-правовых документах. Для ряда параметров определяется номенклатура уровней (высокий, средний, низкий или оптимальный, допустимый, недопустимый и т.д.).

При разработке процедуры исходят из того, что каждый из критериев оценки] может быть представлен

как совокупность подкритериев более низкого уровня.

Рекомендуемая литература

Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. 1996. №2.1

Афанасьев ВТ. Системность и общество. М., 1980.

Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школ.Я М.: Просвещение, 1985.

Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образованательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

Беспалъко В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М, 1995.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. 1991. №9.

Мордовский ГЛ., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. 1993. №5.

Бухвалов ВА, Плинер ГЯ. Педагогическая экспертиза школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988.

Гальперин ПЯ. Методы обучения и умственное развитие. М., 1985.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках ирактико-ори-еитированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.

Глоссарий современного образования (Терминологический словарь) / Л.В. Лев-чук//Народное образование. 1997. №3.

Гребенюк О.С., Рожков ММ. Общие основы педагогики. М.: ВЛАДОС, 2003.

Гузеев В.В. Методы и организационные'формы обучения. М.: Народное образование, 2001.

Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М., 1996. лГузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. М.: Знание, 1995.

Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001.

Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

Долгополое Н. Гештальтподход // Частная школа. 1995. № 1.

ЗанковЛ.В. Избранные педагогические труды. М., 1990.

Зязюн И.А., Кривонос И. Ф., Тарасевич Н.Н. и др. Основы педагогического мастерства/Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989.

Ильясов ИМ. Структура процесса учения. М., 1986.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

Кларин М.В. Педагогическая технология. М., 1989.

Князева Е.Н. Одиссея научного разума. М., 1995.

Колеченко И.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2001.

Краевскш В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. М.: Педагогика, 1982.

Краткий толковый словарь «Основы педагогических технологий». Екатеринбург: Уральский гос. университет, 1995.

Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2002.

Кудрявцев П.О. Проблемное обучение. Истоки и сущность. М.: Знание, 1991.

Кушпир А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Народное образование. 2001. № 1.

Лайда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М.: Правда, 1966.

Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных! технологий обучения. М.: МПСИ, 2003.

Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм. М., 1963.

Менчинская НА. Проблемы учения и умственного развития. М., 1989.

Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Наука, 1990.
Моисеев Н.Н. Современный рационализм. М.: МГВП КОКС, 1995.
Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учеб-1 иого процесса. Волгоград, 1995.
Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002.
Новые педагогические и информационные технологии / Под ред. Е.С. Полат. Мм 1999.
Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.,1 1995.
Педагогическая антропология / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. М., 1998.
Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народной! образование, 2001.
Педагогические технологии / Под ред. В.С. Кукушина. Ростов-н/Д: МарТ, 2002.
Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., 1997.
Полат Е.С. Новые педагогические технологии. М., 1997.
Русская философия: словарь / Под общ. ред. М.А. Маслина. М.: Республикам 1995.
Самарии Ю.А. Очерки психологии ума. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное об разование, 1998.
Смирнов С.А. Технологии в обучении //Педагогика: педагогические теории, систем мы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред.| С.А. Смирнова. М.: Академия, 1999.
Смирнов С.А. Технология как средство обучения второго поколения // Школьные! технологии. 2001. №1.
Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лерпе-Я ра. М., 1989.
Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы. М.: Орёл, | 1997.
Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М.: Пя дагогическое общество России, 2000.
философский словарь. Изд. 7 / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001.
Фридман ЛМ. Психологическая наука — учителю. М., 1985.
Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. М.: Высшая школа,1988.
Цырлина Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. М, 1997.
Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2002.
Чернявская АЛ. Педагогическая техника в работе учителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
Чошаиов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование,1996.
Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Логос, 1993.
Шварцман К.А. Философия и воспитание. М.: Политиздат, 1989.
Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. М.: Народное образование; Илекса; Ставрополь: Сервис-школа, 2003.
Штейиберг В.Э. Образование — технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество//Школьные технологии. 2000. №1.
Щедровицкий П.Г. Лекции по философии образования. М., 1993.
Элькоиии Д.Б., ЗанковЛ.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
Энгельс Ф. Диалектика природы. М, 1959.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чём проявляются 1) сходство, 2) различие педагогических и производственных технологий:

а) в структуре; б) в результате; в) в методах; г) в методологии; д) в управлении;! е) в целях?

2. Какие три элемента из перечисленных являются 1) обязательными и 2) необязательными для образовательной технологии:

а) концепция; б) исторические корни; в) содержание образования; г) учебно- методическое оснащение; д) алгоритм деятельности педагога; е) алгоритм деятельности обучаемого; ж) высокое мастерство педагога; з) проектный метод; и) адаптированность к контингенту обучаемых?

3. К какому уровню педагогической технологии можно отнести индивидуальтную работу по предупреждению правонарушений детей: 1) в семье; 2) в школе; 3) в микрорайоне; 4) в регионе:

а) метатехнология; б) отраслевая технология; в) модульно-локальная; г) микротехнология?

4. Какие из аспектов педагогической технологии подчёркиваются в определениях: 1) Б.Т. Лихачёва; 2) В.П. Беспалько; 3) В.В. Гузеева; 4) П.И. Пидкасистогс 5) МЛ. Чошанова;6) В.М. Монахова; 7) М.В. Кларина; 8) ЮНЕСКО; 9) С. ГибсонЩ ~10)Г.К.Селевко:

а) научный; б) инструментально-алгоритмический; в) процессуально-деятельностный; г) гарантированно-результативный; д) проектировочно-конструйтивный?

5. Из перечня характерных признаков, определяющих сущность различных философских концепций, выберите те, которые отличают: 1) прагматизм; тизм; 3) экзистенциализм; 4) природосообразностъ; 5) гуманизм:

а) цель жизни — достижение индивидуального успеха; б) человек есть то, что он сам из себя делает; в) основа прогресса — наука; г) единство человека с природой; д) свобода самовыражения личности; е) человек — цель образования; ж) сближение воспитания с жизнью?

III. СОВРЕМЕННОЕ ТРАДИЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ (ТО)

Нет силы более могущественной, чем традиция.
Ф. Энгельс
Не говори с тоской — их ист, Но с благодарностию — были.
В. Жуковский

Революция Коменского в образовании.

На протяжении столетий педагогика развивалась, менялась в соответствии с историческими переменами и устремлениями новых поколений, но, как в каждой науке, есть в ней труд, определивший её развитие на века, — это «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского. Можно сказать иначе: именно в «Великой дидактике» педагогика осознаёт себя как теория обучения и воспитания, становится наукой в современном смысле этого слова. Достаточно сказать, что существующей сегодня системой образования и обучения, а прежде всего школой в её современном виде, человечество обязано Коменскому. Он провозглашает и разрабатывает принцип единой системы образования — начального, среднего, высшего, где . каждая новая ступень продолжает предшествующую. Идея общеобразовательной школы на родном языке, единой /для всех, без различия пола, сословий, происхождения, имущественного положения, выдвинута и обоснована Коменским. В размышлении, чему учить, он обращается к природе, к материальному миру, окружающему человека, и призывает познавать его. Он изгоняет схоластику, ибо «человек живёт не для учения, а для деятельности». Он создаёт учение о школе как о мастерской обучения и нравственного воспитания.

Он устанавливает понятия: учебный год, учебная четверть, учебный день, . школьный класс. Коменский впервые выдвигает и подробно объясняет но-

Принципы обучения, опирающиеся на сознательность и активность учеников. ведет детей в широкий мир от знакомого к незнакомому, от простого к сложно-легко, с помощью наглядности, систематичности закрепляя новые знания упражнениями. Это Коменский ввёл существующую ныне классно-урочную систему обучения в школе, определил роль и место учителя, его методы работы в зависимости от возраста детей, концентрическое построение учебного курса. Дидактические взгляды ЯЛ. Коменского:

1. Принцип природосообразности воспитания. «Воспитатель юноша ... является помощником природы, а не её господином»; «Пусть всё свободно течёт, прочь насилие».
2. Принцип энциклопедичности реального образования. «Научиться всегда что нужно для настоящей и будущей жизни». Кроме 7 свободных искусств — изучение физики.
3. Принцип развития способностей человека. «Ничего не следует заставлять выучивать на память, кроме того, что хорошо понято рассудком».
4. Принцип реальности (сначала вещь, потом слово), «...не из книг, но из земли, дубов и буков»; «Ничему не следует учить, опираясь только на один авторитет, но учить всему при помощи доказательств, основанных на чувствах и разуме».
5. Доступность. «Учить всему кратко, понятно, основательно»; «Пусть будет золотым правилом: всё, что только можно, представлять для восприятия чувствами: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием... доступное осязанию — путём осязания».
6. Наглядность — в основе чувственный опыт (сенсуалист, гениально обосновав, но придавал ему самодовлеющее значение).
7. Сознательность, систематичность, последовательность, посильность прочность.

Он подчиняет образование великой задаче воспитания человека.

Нравственное воспитание

Добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Кроме этих главных добродетелей, Коменский советует развивать у детей скромность, Л послушание, благожелательность, опрятность, аккуратность, вежливость, трудолюбие.

Средства нравственного воспитания:

1. Пример родителей, учителей, товарищей.
2. Наставления, беседы.
3. Упражнение в нравственном поведении (в частности, мужестве).
4. Борьба с распущенностью, ленью, недисциплинированностью.

Большое значение дисциплины, но не палочной, а хорошими примерами, ласковыми словами. Против телесных наказаний за плохие успехи в учении, но за — если ученик допустил богохульство и т.п.

К числу апологетов «традиционной системы» относят также последователей! Я.А. Коменского — И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта и Ф.А. Дистервега.

Природосообразность Песталоцци

Песталоцци Иоганн Генрих (1746-1827) — великий швейцарский педагог, продолжатель и последователь идей Я,А. Коменского.

Песталоцци тесно связывал умственное образование с нравственным воспитанием и выдвигал требования воспитывающего обучения. Прогрессивна поставка во11роса о двухсторонности обучения: оно: 1) способствует накоплению знаний; 2) развивает умственные способности.

Песталоцци считал элементарными средствами обучения число, форму, слово и кардинально изменил содержание образования современной ему начальной школы, введя чтение, письмо, арифметику с начатками геометрии, рисование, пение, гимнастику.

Он разработал методику начального обучения на основе принципов природо-сообразности: наглядности, последовательности и постепенности, а также учёта психологических особенностей детей разного возраста.

Познание начинается с чувственного наблюдения и восходит путём переработки представлений к идеям, которые находятся в сознании человека как образующие силы, хотя и пребывают в неясном состоянии. Цель и сущность воспитания — развить все природные силы и способности человека.

Природосообразиость должна сначала осуществляться в материнском воспитании, а потом продолжаться в школе.

Воспитывающее обучение Гербарта

Гербарт Иоганн Фридрих (1776-1841) — великий немецкий педагог.

Впервые в истории дал по-своему стройную систему науки — педагогики, возведя это здание на философской основе и обосновав каждое положение на психологии.

Гербарт развивает учение о «представлениях» души (читай «элементарных компонентах личности»). Все психические функции: эмоции, воля, мышление и где есть видоизменённые представления.

Схема обучения вытекает из понимания психического процесса как процесса

Она состоит из 4 ступеней: ,

ясность — понятное сообщение ребёнку новых знаний (создание представ-

ассоциация — сочетание этих знаний с уже имеющимися;

система — формулирование выводов и обобщений из полученных знаний;

метод — применение полученных знаний (оперирование с представлениями).

Универсальная схема хода обучения Гербарта была в дальнейшем превращена! его последователями в алгоритм классического урока: изложение — обобщение - упражнение.

Гербарт дал много полезных советов для процесса обучения, сохраняющих свою ценность и до настоящего времени, например, заучивание наизусть. Он предложил различные методы и приёмы преподавания отдельных учебных предметов» дал теорию учебного плана.

Большое значение Гербарт придавал дисциплине, правилам поведения, обучению детей послушанию.

«Воспитание должно видеть свою задачу в том, чтобы давать и лишать».

В воспитании большая роль отводилась религии.

Развивающее обучение Дистервега

Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм (1790-1866) — крупнейший немецкий педагог-демократ. Развивая принципы классно-урочной системы, Дистервег разработал дидактику развивающего обучения. Как и Песталоцци, главную задачу обучения он видел в развитии мышления, внимания, памяти, но в то же время Справедливо указывал, что развитие этих способностей детей 'неразрывно связано с усвоением ими самого материала. Учебные предметы и методы обучения он оценивал лишь в зависимости от того, насколько они стимулируют умственную активность учащихся. В соответствии с этим делил учебные предметы на «рациональные» и «исторические», противопоставлял сообщающему методу развит воющий, научный.

3.1. Классическая традиционная классно-урочная технология обучения

Двигаясь вперёд, мы идём к Комеискому.
С. Смоляиицкий

Термин «традиционное обучение» подразумевает прежде всего классно урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII веке на принципах дидактики, сформулированных Я.А. Коменским, и до сих пор преобладающую в школах мира. В «Российской педагогической энциклопедии» она определяется так:

Классно-урочная система обучения — организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и внем знаний. Основной формой обучения является урок. Содержание обучения в ждом классе определяется учебными планами и программами. Урок проводится твёрдому расписанию, составленному на основе учебного плана. Местом проведения урока служат классные комнаты, учебные кабинеты, мастерские, учебно-опытные участки».

Организационными признаками традиционной классно-урочной технологии являются:

—одновозрастная группа — учащиеся приблизительно одного возраста (±1 год) составляют класс (20-40 человек), который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;

—предметный принцип — всё содержание обучения разделяется на предметы; внутри предмета материал дробится на темы;

—единое содержание обучения: учат всех и всему;

—временной алгоритм деятельности — класс работает по единому временному алгоритму организации: учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перерывы между уроками (перемены);

—урок: основной единицей процесса обучения (деятельности) детей является урок — логически завершённая пространственно-временная структура;

—единое содержание урока: урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего все учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;

—учитель — взрослый, образованный специалист, который руководит работой учащихся на уроке, оценивает результаты учёбы каждого ученика по своемупредмету и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;

—учебник, программа — документы, определяющие дозы и общий объём информации, подлежащей изучению.

Классификационные параметры ТО

Уровень и характер применения: общепедагогическая метатехнология всемирного масштаба, распространённая в самых разных отраслях образования, территориях, сообществах.

Философская основа традиционного обучения как системы — прагматическая, обусловленная требованиями и состоянием общества; в конкретном учреждении философскую основу определяет содержание обучения; по методам ТО представляет принуждение, которое антигуманно.

Методологические подходы: культурно-исторический, знаниевый, групповой, ситуативный.

Ведущие факторы развития: социогенные + биогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативио-рефлекторная с опорой, на суггестию (образец, пример).

Ориентация на личностные сферы и структуры — информационная, ЗУН.

Характер содержания: светский, технократический, общеобразовательный, дидактоцеитрический.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, дидактическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: традиционное клас-сическое + ТСО.

Организационные формы: классно-урочная, академическая.

Преобладающие средства: вербальные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: автори- тарный.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные, репродуктив-ные, принуждение.

Категория объектов: массовая.

Целевые ориентации

Цели обучения в технологии ТО — подвижная категория, включающая в зависимости от ряда условий те или иные составляющие.

В советской педагогике цели обучения формулировались так:

—к формирование системы знаний, овладение основами наук;

—формирование основ научного мировоззрения;

—всестороннее и гармоническое развитие каждого ученика;

—воспитание идейно убеждённых борцов (за коммунизм), за светлое будущее всего человечества;

—воспитание сознательных и высокообразованных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду.

Таким образом, по своему характеру цели ТО представляют трансляцию ученику определённых образцов культуры, формирование личности с заданными свойствами.

По содержанию цели ТО ориентированы преимущественно на усвоение ЗУНе а не на развитие личности (цель всестороннего гармонического развития личности была декларацией).

современной массовой российской школе задачи несколько видоизменись — исключена идеологизация, снят лозунг всестороннего гармонического раз-ития, произошли изменения в нравственном воспитании, но трансляционная па-адигма представления цели в виде набора запланированных качеств (стандартов обучения) осталась прежней.

Массовая школа с традиционной технологией остаётся «школой знаний», сохраняет примат информированности личности над её культурой, преобладание рационально-логической стороны познания над чувственно-эмоциональной.

Концептуальные положения

Трансляционная парадигма. Обучение — это целенаправленный процесс

передачи (трансляции) знаний, умений и навыков, социального опыта старшего поколения — подрастающему. В состав этого целостного процесса включаются цели, содержание, методы и средства.

Форма обучения — групповая (когда один учитель передаёт информацию группе учеников). Три «кита» организационной формы ТО: класс, урок, предмет.

Принципы обучения. Процесс обучения основывается на принципах, выведенных из рассуждений и концептуального опыта, которые сформулировал Я.А. Коменский ещё в XVII веке:

—принцип научности (ложных знаний не может быть, могут быть только неполные);

—принцип природосообразности (обучение определяется развитием, не форсируется);

—принцип последовательности и систематичности (последовательная линейная логика процесса, от частного к общему);

—принцип доступности (от известного к неизвестному, от лёгкого к трудному, усвоение готовых ЗУН);

—принцип прочности (повторение — мать учения);

—принцип сознательности и активности (знай поставленную учителем задачу и будь активен в выполнении команд);

—принцип наглядности (привлечение различных органов чувств к восприятию);

—принцип связи теории с практикой (определённая часть учебного процесса отводится применению знаний);

—Принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей.

Особенности содержания и организации

Положительные стороны ТО: систематический характер обучения; упорядоченная, логически правильная подача учебного материала; организационная чёткость; постоянное эмоциональное воздействие личности учителя; оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

Технократизм. Содержание образования в традиционной массовой школе сложилось ещё в годы советской власти (оно определялось задачами индустриализации страны, погоней за уровнем технически развитых капиталистических стран, общей ролью научно-технического прогресса) и посей день является технократическим. Знания адресуются в основном к рассудочному, а не эмоциональному содержанию личности, не к её духовности, нравственности. 75% учебного плана школы направлено на развитие левого полушария, на эстетические предметы отводится лишь 3%, а духовно-нравственному воспитанию уделяется совсем мало внимания.

Монофилия. Традиционная технология остаётся единообразной, невариативной, несмотря на декларацию о свободе выбора и вариативности. Планирования содержания обучения — централизовано. Базисные учебные планы основываются на единых для страны стандартах. Учебные дисциплины (основы наук) определяют «коридоры», внутри которых (и только внутри) предоставлено двигаться ребёнку {«туннельное образование»).

Приоритет обучения над воспитанием. Обучение обладает подавляющим приоритетом перед воспитанием. Учебная и воспитательная деятельность слабовзаимосвязаны. Клубные формы работы занимают в объёме финансирования школы 3% от академических.

В воспитательной работе процветает педагогика мероприятий. Цели воспитания неопределённы, противоречивы, расплывчаты.

Методические особенности

Технология традиционного обучения представляет собой прежде всего авторитарную педагогику требований, учение весьма слабо связано с внутренней жизнью ученика, с многообразными запросами и потребностями его личности, отсутствуют условия для проявления индивидуальных интересов и творческих способностей.

Авторитаризм процесса обучения проявляется в:

регламентации деятельности, принудительности обучающих процедур (школа «насилует» личность — Т. Акбашев);

централизации контроля в руках учителя;

ориентации на среднего ученика (школа «убивает», уродует таланты — И П. Волков).

Субъект-объектные отношения:

Учитель — субъект учебного процесса, командир, единственное инициативное лицо, судья, «всегда прав», стиль «разящие стрелы».

Ученики — только объекты, неполноценные ещё личности (школа воспитывает послушных, «винтиков»).

Позиции учителя и ученика в традиционном обучении:

– учитель учит, и ученики учатся;

–учитель знает всё, и учащиеся не знают ничего (или только кое-что);

–учитель думает и показывает учащимся, как думать;

–учитель говорит, и учащиеся слушают и не сомневаются в его словах;

–учитель поддерживает дисциплину, и ученики дисциплинируются;

–учитель выбирает и обосновывает свой выбор, и учащиеся соглашаются;

–учитель действует, и ученики имеют иллюзию действия через действия учителя;

–учитель выбирает содержание учебной программы, и учащиеся принимают его;

–учитель смешивает авторитет знания со своим собственным профессиональным авторитетом, который он противопоставляет свободе учащихся.

– Методы усвоения знаний основываются на:

–сообщении готовых знаний (отсутствие самостоятельности);

–обучении по образцу;

–индуктивной логике: от частного к общему;

–механической памяти;

– рассказе, беседе, вербальном изложении информации (вербалйзм, абстрактность);

–опросных методах — репродуктивном воспроизведении (репродуктивность);

–внешней оценке результатов (бихевиоризм).

Основной формой учебного процесса является урок. Он мыслится как систематический, алгоритмически последовательно организованный процесс, в которым нет возможности следовать интересу или вопросу, разворачивать возникающее спонтанное действие, действовать проблемно. Рождение нового знания предопределено программой. Событийность, экзистенция, выбор, творчество — все эти феномены оказываются вне урока.

Цикл учебной деятельности обучаемого. Процесс обучения как деятельность в ТО характеризуется отсутствием самостоятельности, слабой

мотивацией учебного труда школьника. В цикле учебной деятельности ребёнка:

– отсутствует самостоятельное целеполагание, цели обучения ставит учитель;

– планирование деятельности ведётся извне, навязывается ученику вопреки его желанию;

– итоговый анализ и оценивание деятельности ребёнка производятся не им, учителем, другим взрослым.

На большей части урока допускается «тихое» (неактивное) бездействие ученика, или «безделье за партой» (В.А. Сухомлинский).

В этих условиях этап реализации учебных целей (работы над учебным мате-риалом) превращается в труд «из-под палки» со всеми его негативными последствиями (отчуждение ребёнка от учёбы, воспитание лени, обмана, конформизма (школа «уродует» личность — Т. Акбашев).

Оценивание деятельности учащихся. В педагогике традиционного обуче-ния разработаны критерии количественной пятибалльной оценки знаний, умений! и навыков учащихся по учебным предметам, требования к процессу оценивания: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля и оценивания, всесторонность, разнообразие форм, единство требований, объективность, мотивированность, гласность.

Однако в школьной практике традиционного обучения обнаруживаются отрицательные стороны традиционной системы оценивания.

Негативизм. Оценка страдает негативизмом: нормы оценивания основываются на подсчёте недостатков.

Средство принуждения. Количественная оценка — отметка — часто стано-вится средством принуждения, орудием власти, психологического и социального давления учителя на ученика.

Ярлык. Отметка как результат познавательной деятельности нередко отождествляется с личностью в целом, делит учащихся на «хороших» Я «плохих».

Названия «троечник», «двоечник» вызывают чувство ущербности, унижения либо приводят к индифферентности, равнодушию к учёбе. Ученик по своим посредственным или удовлетворительным оценкам сначала делает заключение о полноценности своих знаний, способностей, а затем и своей личности (отрицательная Я-концепция).

Трагедия. Особо существует проблема двойки. Она является отрицательной, незачётной, непереводной оценкой, основанием второгодничества и отсева, т.е. во многом решает судьбу школьника и в целом представляет большую социальную проблему. Конфликт. Текущая двойка вызывает отрицательные эмоции, рождает психогический конфликт ученика с самим собой, с учителем, предметом, школой.

Итак, в современной оценке технология ТО имеет следующие позитивные и негативные стороны:

Позитивные стороны	Негативные стороны
Систематический характер обучения	• Шаблонное построение, однообразие • Технократизм содержания
Упорядоченная, логически правильная подача учебного материала	• Нерациональное распределение времени урока • Лишение учащихся функций целеполагания, планирования, оценивания • На уроке обеспечивается лишь первоначальная ориентация в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашние задания
Организационная чёткость	• Учащиеся изолируются от общения друг с другом • Отсутствие самостоятельности, выбора
Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя	• Пассивность или видимость активности учащихся • Слабая речевая деятельность (среднее время говорения ученика — 2 минуты в день) • Слабая обратная связь
Оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении	• Усреднённый подход (который не подходит для всех) • Отсутствие индивидуального обучения • Возрастная сегрегация • В ТО почти нет места воспитанию • Негативизм методов оценивания

Предтечи, разновидности, последователи

Лекционно-семинарско-зачётная система (форма) обучения, широко-применяемая в высших учебных заведениях, также относится к традиционным технологиям: сначала учебный материал преподносится классу (группе) лекционным методом, а затем прорабатывается (усваивается, закрепляется, повторяется применяется) на семинарских, практических и лабораторных занятиях и в само-стоятельной работе и результаты изучения проверяются в форме зачётов (экзаменов)..

Лекция (от лат. 1есгло — чтение) — это передача большого объёма систематизированной информации в устной форме достаточно большой аудитории (группе),

Лекция возникла и развивалась как типично вузовская форма организации обучения, однако постепенно, стала использоваться в других видах образования, для популяризации научных знаний, пропагандистской деятельности. Достаточно давно лекция вводится в процесс обучения старших школьников.

Лекция даёт возможность экономно, систематически излагать учебный материал. Она незаменима для ознакомления аудитории с, новейшими достижениями науки, а также введения в науку, изучения её категорий. Лекция — школа научного мышления. В зависимости от её места и роли в организации учебного процесса можно выделить такие основные разновидности лекций, как:

Вводные (установочные) — первоначальное ознакомление учащихся с основными научно-теоретическими положениями данного предмета, раздела, темы; ориентация в источниках информации, указания для самостоятельной работы и практические, рекомендации, выделение наиболее важных и трудных частей материала.

Классические(традиционные)- последовательное изложение материала в логике данной науки, осуществляемое преимущественно вербальными средствами в виде монолога преподавателя

Проблемные (мотивационные) лекции — возбуждают интерес у учащихся, создают стимул для всей

дальнейшей деятельности. Проблематизация происходит за счёт как формы, так и содержания лекции; противоречия реальной жизни моделируются через их выражение в теоретических концепциях.

Обобщающие (интегрирующее, обзорные) — представляют науку (раздел) в системе и развитии как логическое целое; дают выход к дальнейшему теоретическому анализу за пределами первоначального понимания.

Недостаток традиционной лекции как формы обучения — пассивность аудитории. Современная нетрадиционная лекция строится на принципе проблемное Лектор не только излагает материал, но и ставит задачи, сталкивает мнения, включает аудиторию в научный поиск.

Практическое занятие — это форма организации обучения, проводимая под

руководством Преподавателя и служащая для детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения (или выполнения разнообразных практических работ, упражнений) и контроля усвоения полученной на лекциях учебной информации. На практических занятиях имеется возможность сочетать разнообразные виды деятельности учащихся: фронтальную, групповую, занятия по парам, индивидуальную. Это создаёт условия для дифференциации и индивидуализации работы с отдельными учениками, для отработки и закрепления разнообразных умений и навыков.

Практикум — это система объединённых содержательно и методически практических занятий либо по отдельному научному вопросу, усвоение которого сопряжено с овладением группой умений и навыков, либо по целостному учебному курсу прикладного характера. Практикум — связующее звено между изучаемой теорией и практикой. Примеры: практикум по решению задач повышенной трудности, лабораторный практикум.

Семинар (от лат. зегсппагшт — рассадник) первоначально был формой обсуждения научных проблем учёными определённой области знаний. Из сферы научной деятельности семинар постепенно вошёл в учебный процесс и получил широкое распространение. Основная цель семинаров — самостоятельное приобретение ЗУН.

В практике работы учебных заведений используются три типа семинарских занятий: а) фронтальный, б) семинар с подготовленными докладами и в) смешанный, или комбинированный. Фронтальный семинар предполагает работу всех его участников над данной темой и вопросами. Второй тип семинара предусматривает работу вокруг нескольких докладов. При такой форме главное внимание уделяется подготовке докладов и содокладов по углублённым направлениям, остальные участники семинара изучают основные источники по главной проблеме. Третий тип семинара сочетает комбинированные формы работы, т.е. часть вопросов разрабатывают все участники семинара, по другим готовятся доклады и сообщения.

Подготовка учащихся к семинару включает ознакомление с планом, распределение заданий между ними и оказание необходимой индивидуальной помощи.

Роль преподавателя состоит в том, чтобы не допускать отклонений от основных задач семинара, акцентировать внимание учащихся па главном в содержании занятия, при необходимости выдвигать проблемные вопросы, сталкивать мнения, Различные точки зрения, привлекать к обсуждению возможно большее число участников.

Лабораторные работы. Цель лабораторных занятий — практическое освоение школьниками (студентами) научно-теоретических положений изучаемого

предмета, овладение ими техникой экспериментирования в соответствующей отрасли науки, инструментализация полученных знаний, т.е. превращение их в средство для решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач, иными словами — установление связи теории с практикой.

Одно из преимуществ лабораторных занятий в сравнении с другими видам™ аудиторной учебной работы состоит в том, что они интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки учащихся (студентов) в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Соприкосновение теории и опыта, осуществляющееся в учебной лаборатории, активизирует познавательную деятельность школьников (студентов), придаёт конкретный характер изучаемому на уроках (лекциях) и в процессе самостоятельной работы теоретическому, материалу, способствует прочному усвоению учебной информации.

В зависимости от дидактической цели лабораторные работы могут занимать различное место в учебном процессе. Дидактическими целями могут быть:

опытная проверка изучаемых-закономерностей {пример: проверка законов);

овладение методами измерения различных величин (определение сопротивления проводников);

изучение связи между величинами, событиями, явлениями и установление закономерностей;

привитие умений пользоваться источниками информации, средствами оргтехники, измерительными приборами (градуирование динамометра);

выработка умения читать схемы, графики;

изучение устройства и принципа действия приборов и технических устройств (изучение компьютера) и т.д.;

овладение учащимися (студентами) приёмами автоматизации исследований и новейшими методами обработки экспериментальных данных.

Лабораторная работа может предшествовать лекции (рассказу) учителя или! ставиться после того, как учащиеся ознакомятся с учебным материалом. В первом! случае лабораторные работы имеют исследовательский, или эвристический, характер.

Фронтальные лабораторные работы (фронтальный эксперимент) проводят тогда, когда учащиеся ещё не имеют глубоких и прочных знаний по изучаемому материалу и достаточного опыта в проведении эксперимента, связанного с ним. Поэтому для успеха здесь важно устранить всякую возможность отвлечения учащихся от основного вопроса и рассеяния их внимания на частностях.

3.2. Технология классического и современного урока

Всё, что случается, поистине похоже На то, что видел мир, когда он был моложе.,
Аль Маарщ

Урок — основная форма обучения в традиционной технологии.

Урок — это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определённого со-става учителей (преподавателей) и учащихся, включающая содержание,формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения.

Урок представляет собой сложный психолого-педагогический процесс, имеющий свою технологию — по масштабу и характеру применения общепедагогическую, а для данных условий (учебный предмет, раздел, тема) — локально-модульную. Остальные классификационные параметры технологии урока совпадают с параметрами традиционной технологии (см. п. 3.1).

По В.К. Дьяченко, урок как форма организации учебной работы учителя с определённой группой учащихся (классом) представляет собой сочетание трёх организационных форм обучения: групповой, индивидуальной и парной.

С формальной точки зрения урок — это некая фиксированная область пространства и времени, в рамках которых решаются учебные задачи, а учитель и ученики исполняют достаточно жёсткие роли, определяемые сценарием технологии.! Для классической (старой) модели урока в рамках традиционной классно-предметной технологии характерны:

1. Одинаковое время, отведённое для всех без исключения учащихся, для выполнения общей для всех учебной задачи.
2. Наличие одной для всех учебной задачи.
3. Наличие для всех одного и того же способа деятельности по выполнения конкретной учебной задачи.
4. Постоянный состав учащихся в течение урока.
5. Фиксированное для каждого ученика место для учебной работы, определяемое учителем.
6. Фиксированная для всех учащихся посадка.
7. Устойчивое ранжирование учащихся по способностям.
8. Каждый урок есть промежуточное состояние между предыдущим и последующим уроком.

Выборочный, фрагментарный контроль за деятельностью учащихся. Предметом регламентируемого контроля на уроке являются ЗУН.

11 Наличие обязательного домашнего задания.

12 Наличие устойчивой зависимости элементов структуры урока.

13 Доминирование двух типов социального взаимодействия: принудительное подчинение и независимое существование.

14.Использование трёх организационных форм обучения: индивидуально-опосредованной, парной и групповой.

15.Позиции жёстко закреплены на субъектах.

16.Непропорциональное распределение ответственности участников.

17.Закрытость.

18.Носителем всего содержания обучения является только учитель.

19. Учитель взаимодействует не с отдельными учащимися, а с классом как единым объектом.

Цели и задачи урока

Современный подход к постановке цели урока состоит в том, что общая педагогическая задача «дифференцируется» на три более конкретные: обучающую (дидактическую), воспитательную и развивающую. Они, в свою очередь, подразделяются на целый ряд задач.

Решение дидактических задач приводит к достижению дидактической цели. Например, дидактическая цель — усвоить новое понятие, отработать умения и навыки его применения. Это сложная цель, она достигается при решении трёх основных дидактических задач: а) актуализации прежних знаний, умений и навыков; б) формирования нового понятия и способов действия с ним; в) применения понятия к частным случаям (формирования умений).

Каждая из этих дидактических задач в свою очередь состоит из ряда учебных (задач для учащихся), имеющих ещё более конкретный характер.

Задача может быть одна и та же, а способы её решения (средства) — разные. Поэтому возможен разброс результатов, большее или меньшее совпадение предполагаемой цели и действительного результата.

Концептуальные подходы (требования) к современному уроку

Принципы традиционного обучения распространяются и на урок. В нём отражаются и все недостатки ТО: принуждение, заформализованиость, рутинность, отсутствие самостоятельности, безделье учащихся на уроке и т.д. Но именно урок является той активной зоной традиционного обучения, где эти принципы подвергаются модернизации, где зарождаются многие инновационные подходы. Концепция современного урока включает следующие требования:

- Целостность урока: он представляет собой автономный, логически законченный блок освоения учебного материала (ЗУН).

- Постановка задач обучения, воспитания и развития, их взаимосвязь единство.

- Личностный подход — высокий положительный уровень межличностным отношений учителя и учащихся.

- Внутриурочная дифференциация и индивидуализация обучения.

- Создание и поддержание высокого уровня познавательного интерес (мотивация, проблематизация), самостоятельной умственной активности учащихся, ситуации успеха.

- Применение арсенала разнообразных методов, средств и методических приёмов (игры, занимательности, соревновательности).

- Формирование способов умственных действий (СУД) учащихся.

- Вклад в формирование и развитие личностных качеств школьника и, в первую очередь, самоуправляющих механизмов личности (СУМ), способствующий сознательной мотивации обучения.

- Гибкая неформальная система контроля.

- Целесообразное и оптимально экономное расходование времени урока

- Сочетание трудности и доступности в обучении, работа в ЗБР.

- Связь теории с практикой.

- Системность уроков. Каждый урок представляет собой своеобразную ступеньку продвижения ученика к полному усвоению более крупной дидактических единицы.

Типология уроков

Изучение сущности и структуры урока приводит к выводу, что урок является сложным педагогическим объектом. Как и всякие сложные объекты, уроки мота быть разделены на типы по признакам.

Этим объясняется существование многочисленных уроков. В теории и практике обучения традиционны следующие классификации уроков:

—по основной дидактической цели;

—по основному методу (форме) их проведения.

При классификации по оспошой дидактической цели выделяют такие уроков:

—вводный урок;

—урок изучения нового материала (первичного ознакомления с материала, образования понятий, установления законов на практике);

—урок закрепления изученного (повторения и обобщения);

—урок применения знаний и умений;

— урок проверки и коррекции знаний и умений;

— смешанный, или комбинированный, урок.

Классификация по основному методу (форме) проведения подразделяет их на уроки:

—в форме беседы;

—в форме лекции;

- в форме экскурсии;

—в форме киноурока;

—самостоятельной работы учащихся;

—лабораторных и практических работ;

—сочетания различных форм занятий;

—нетрадиционные.

Особенности структуры

Обычный урок (он же комбинированный) — это один из столпов традиционной авторитарной педагогики, подвергнутый жестокой критике и тем не менее продолжающий оставаться основной формой обучения в школе. Урок представляет собой многомерную структуру.

Горизонтальная структура комбинированного урока определяется несколькими крупными функциональными аспектами:

—дидактический аспект: содержание учебного материала;

—воспитательный аспект: воспитывающие воздействия (на сознание, эмоции, Действенно-практическую сферу);

—развивающий аспект: самостоятельная мыслительная деятельность учащихся;

—методический аспект: реализация того или иного метода, той или иной технологии;

—психологический аспект: психологическое самочувствие детей, дисциплина в классе и т.д.

В каждый период (и в каждый данный момент) тот или иной аспект реализуется в разной степени и образуют временную последовательность (вертикальную стуктуру) урока.

Временная (вертикальная) структура урока

Дидактическая подструктура комбинированного урока состоит из 4 этапов-ступеней: 1) актуализация опорных ЗУН и зоны ближайшего развития;

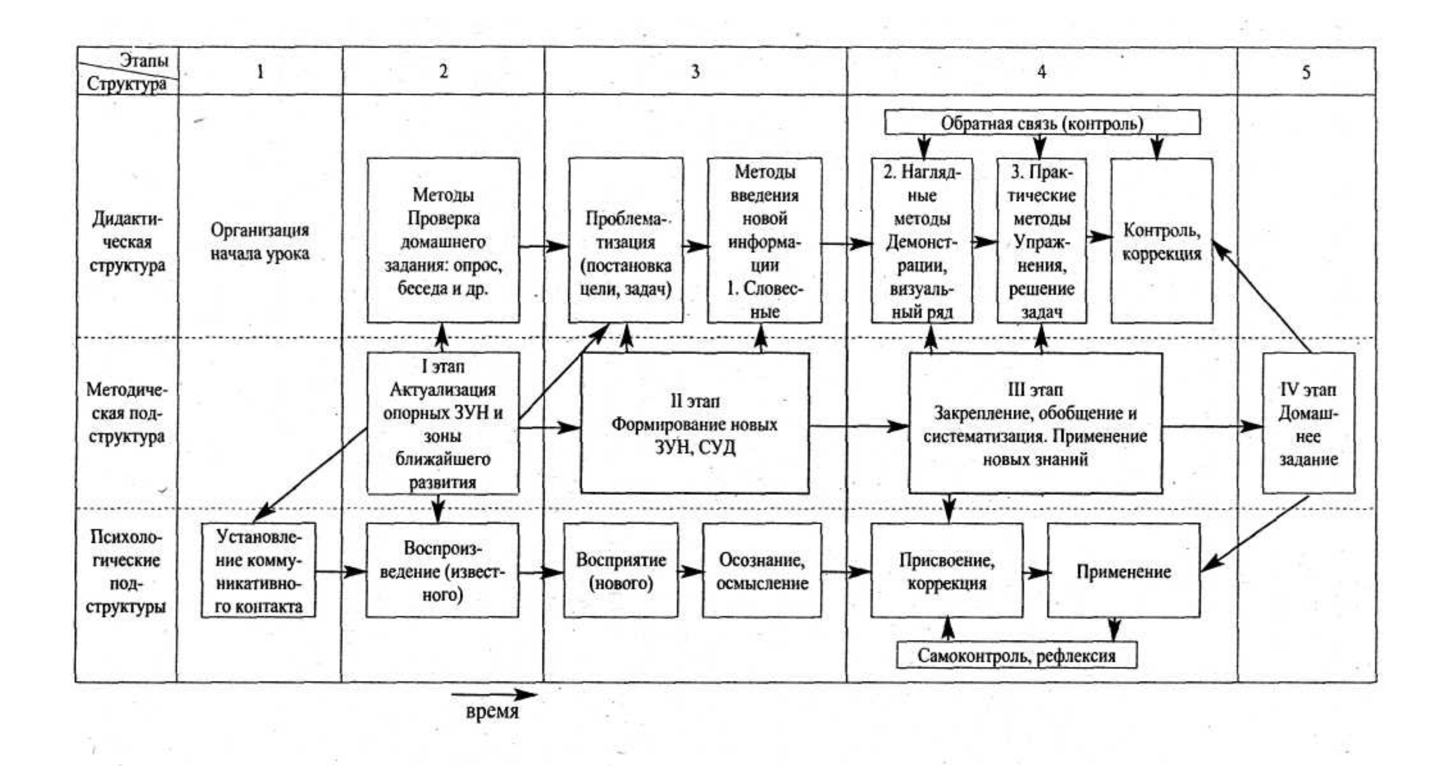


Рис. 17. Поэтапная функциональная структура урока

2)формирование новых ЗУН, СУД; 3) закрепление; 4) домашнее задание. Отсюда т тип урока получил название четырёхступенчатого.

Методическая подструктура подстраивается под дидактическую и включая организацию начала урока, проверку домашнего задания, проблематизацию ('постановку цели, задач); введение новой информации; демонстрацию визуального ряда; упражнения, решение задач; контроль, коррекцию, обобщение.

Психологическая подструктура представлена психическими процессами- установление коммуникативного контакта; воспроизведение (известного); восприятие (нового); осознание, осмысление; присвоение, коррекция; применение.

Сегодня в школьном обучении объём научной информации огромен, а время преподавания ограничено, поэтому одним из самых актуальных требований становится нахождение оптимальных (в первую очередь с точки зрения затрат времени) содержания и методов обучения. Это требование относится к каждому уроку.

Урок — это процесс, идущий во времени и в пространстве.

Рациональную структуру урока обеспечивают:

– комплексное планирование задач обучения, воспитания и развития;

– выделение в содержании урока и темы главного, существенного;

– определение целесообразной последовательности и дозировки материала и времени повторения, изучения нового, закрепления, домашнего задания;

– выбор наиболее рациональных методов, приёмов и средств обучения;

– дифференцированный и индивидуальный подход к ученикам;

– создание необходимых учебно-материальных условий обучения.

Рационализация времени урока. состоит в том, что львиная доля времени

(20-30 мин) должна посвящаться изучению нового материала («учить на уроке»). Чтобы ранее неизвестный материал хорошо усвоился, он определяется в зону ближайшего развития, дополняя старый, знакомый, который вспоминается (актуализируется) перед объяснением. Отсюда название первой части — «актуализация» опорных знаний, умений и навыков, а не узкое «опрос».

В современных условиях используется гибкая структура урока, предусматривающая совокупность и взаимодействие важнейших элементов и их целей на разных уровнях и в самых разнообразных сочетаниях, что приводит к инновационным типам урока.

Контрольная функция в уроке не самоцель: она превращается в постоянную Ратную связь «ученик — учитель». Наконец, закрепление идёт в формах творческого применения знаний.

Базовая структура современного комбинированного урока представлена на Рисунке 19.

Поэтапные цели урока	Действия учителя и учащихся
Организационное начало урока Предварительная организация класса *Цели:* — психологический настрой учащихся на предстоящее занятие; — обеспечение нормальной обстановки на уроке	— взаимное приветствие учителя и учащихся; — проверка отсутствующих; — проверка внешнего состояния помещения; — проверка рабочих мест; — организация внимания
Повторение (контроль) знаний учащихся Актуализация опорных знаний *Цели:* — выработка позитивной мотивации к новой теме; — воспитание объективной самооценки	— устный опрос; — самостоятельные работы; — контрольные работы; — зачёты
Изучение нового материала на уроке *Цели:* — усвоение фактов и основных идей; — усвоение метода исследования изучаемого материала; — овладение методикой воспроизведения изучаемого материала	— педагогические задачи отработки нового материала; — объяснение материала учителем; — самостоятельное изучение материала на уроке
Закрепление пройденного *Цели:* — прочное усвоение знаний; — текущий контроль усвоения	— текущее повторение; — воспроизведение; — применение ЗУН; — обобщение и систематизация
Домашнее задание *Цели:* — развитие самостоятельности и творческого мышления; — совершенствование методов самостоятельной работы	— разъяснение домашнего задания; — индивидуализация домашнего задания; — проверка и оценка домашнего задания

время

Рис. 18. Поэтапная четырёхступенчатая вертикальная структура урока

Методы обучения на уроке

Эффективность усвоения учебной информации во многом определяется при! меняемыми методами (рис. 20).

Урок — это такое многообразное явление, в рамках которого могут существовать элементы самых разнообразных технологий, методой, приёмов. И «наоШ рот» — почти во всех современных технологиях используется урок как форма организации учебного процесса.

Методы и методические приёмы определяют разнообразие видов уроков. .

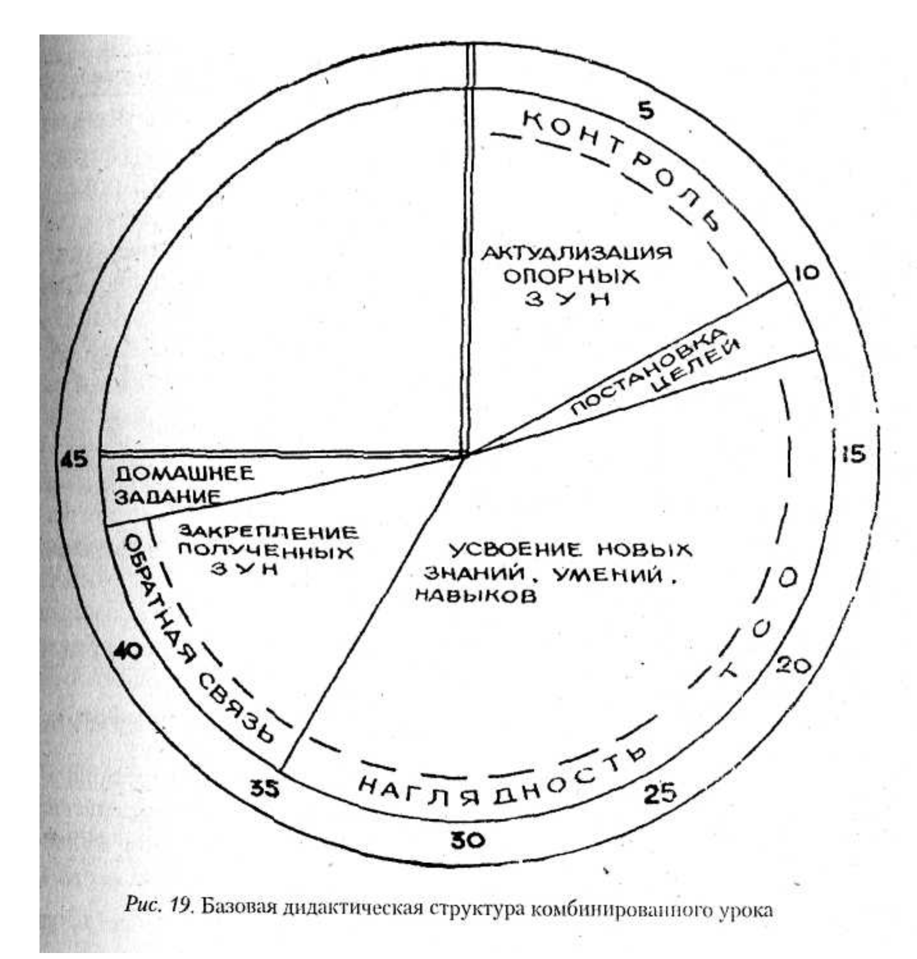


Рис. 19. Базовая дидактическая структура комбинированного урока

Психологические аспекты урока

~ Проектирование развития учащихся в пределах изучения конкретного Учебного предмета и конкретного урока.

Соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление. — Соотношение положительного стимулирования, побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с установки, поощряющие интерес, волевые усилия к преодоление трудностей и т.д.) и отрицательного стимулирования, принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т.н.). плохое самочувствие учителя в начале урока и в процессе урока.

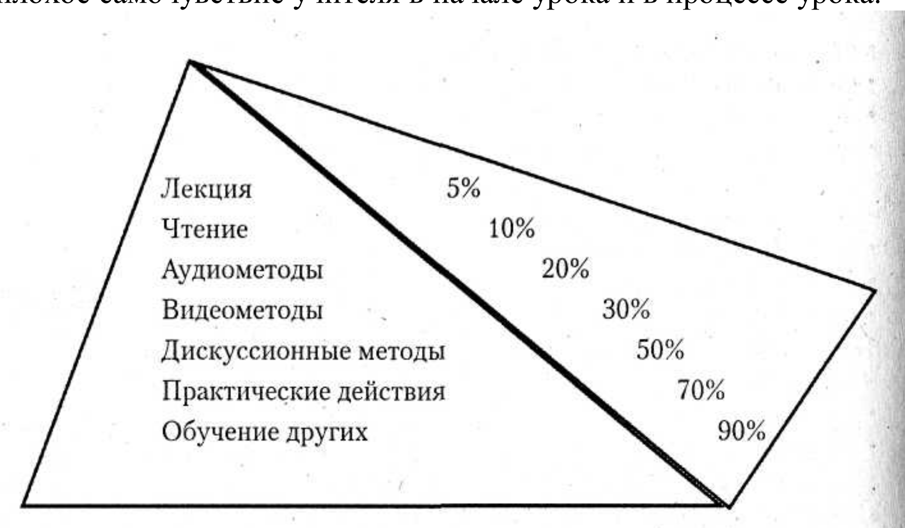


Рис. 20. Эффективность усвоения учебной информации (пирамида познания по Дж. Мартину)

—Педагогический такт (случаи проявления).

—Психологический климат на уроке (поддержание атмосферы радостной искреннего общения, деловой контакт и др.).

—Управление познавательной деятельностью учащихся (внимание — дверь через которую проходит всё, что усваивается из внешнего мира).

—Организованность (дисциплина) учащихся.

—Учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

—Гигиенический режим на уроке.

—Эмоциональность изложения материала, (интонация может нести до АОЩ информации).

— Оптимальные темп и ритм урока.

—Смена видов деятельности учащихся, наилучшее сочетание различных методов и приёмов обучения, включение физической и психологической разрядки

Виды анализа урока

а) по поставленной цели:

– анализ целей урока;

– анализ структуры и организации урока;

– анализ содержания урока;

– анализ методики проведения урока;

– краткий (оценочный) анализ;

– структурный (поэтапный) анализ;

– системный анализ;

– полный анализ;

– структурно-временной анализ;

– комбинированный анализ;

– психологический анализ;

– дидактический анализ;

– аспектами анализ;

– комплексный анализ;

– б)по применяемой методике:

– экспертный;

- тестовый;

– опросный;

– документальный;

– в)по субъекту анализа:

– административный;

– самоанализ;

– взаимоанализ;

ученический;

– родительский.

– Урок в малочисленной сельской школе

– Малочисленная сельская школа — единственный путь сохранения, возрождения российского села, сельского хозяйства.

Главная организационная особенность сельской школы — малое количество учащихся в школе и соответственно в классе.

Особенности целей

Выполнять задачи (стандарты) обучения, несмотря на низкий уровень культуры сельских детей.

Учить, воспитывать, повышать культуру учащихся, их общее развитие, сколько бы детей ни приходилось на учителя.

Особенности положения учащихся в сельской школе

Для малочисленной школы характерны:

—отсутствие соревновательности на уроках и в целом в учёбе учеников одного класса, ограниченное число ориентиров для сравнения и оценки своих реальных успехов в учебной деятельности;

—ограниченный круг общения детей, что препятствует развитию коммуника- тивных умений, способности быстро реагировать на события в новой ситуации;

—психологическая незащищённость ребёнка, постоянное давление учителей на ученика, ожидание учеником того, что его обязательно спросят;

—ограниченные возможности для выбора предметов, занятий, педагогов, видов досуговой деятельности, общения и т.д.;

—однообразие обстановки, контактов, форм взаимодействия.

Особенности учебно-воспитательного процесса

Особенности индивидуального подхода. Немногочисленность класса поз- воляет осуществить индивидуальный подход к учащимся. Учитель имеет всю воможность установить, к какой психофизиологической группе по степени уравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения относится ученик; изучить особенности его развития, уровень знаний, умений и навыков, черты характера, склонности, интересы. На этой основе учитель может наметит! главные направления работы с ним: выбрать приёмы развития и обучения, более соответствующие особенностям восприятия, памяти, психики; приёмы воспитания, углубляющие положительные качества личности и устраняющие недостатки.

Однако, несмотря на условия почти индивидуального обучения, меньшую за! организованность урока, ученики быстро устают, отключаются от учебной работам Причины — повышенная интенсивность общения, увеличение числа актов взаимодействия: учитель часто обращается к ученику, а ученик часто отвечает. Учители контролирует практически каждое действие ученика. Ученики, находящиеся в поле зрения учителя, не имеют возможности отвлечься, ослабить внимание, они посстоянно ожидают вызова, пребывая в состоянии готовности к ответу; не прерывается зрительный контакт с учителем.

Замкнутость отношений, узкий круг общения требуют обогащения урока за счёт включения разнообразных методов и средств обучения, использующих преимущества малой наполняемости классов, например, преобладание группой учебной деятельности или индивидуальной, в том числе самостоятельной; частичного или полного отказа учителя от плана, когда он видит, что кто-то из ученики не разбирается в учебном материале.

Уроки в разновозрастной группе. Один из способов решения обозначеннных выше проблем в условиях малочисленности — организация занятий с нескольку ми классами, т.е. с группой детей разного возраста. В зависимости от наполняемости классов, изучаемой темы и формы замятия возможно объединение, как показывает опыт, от двух и более классов.

В малочисленных сельских школах уже давно объединяются несколько клас-

- начальной школы, реже — в основной и средней школе. На таких занятиях дети из разных классов чаще всего работают независимо друг от друга и практичес-отсутствует С0ВМестная деятельность учащихся разного возраста, не реализуется воспитательный потенциал разновозрастного взаимодействия.

Рассмотрим особенности урока в малокомплектной начальной школе, в разновозрастной группе младших школьников.

Первая особенность: обязательная самостоятельная работа детей на каждом уроке.

Чтобы объяснить новый учебный материал ученикам одного из классов без ущерба для ребят другого класса, учителю необходимо занять детей из другого класса интересной работой, предложить им независимо, без его непосредственного руководства, выполнить то или иное задание.

Самостоятельная работа становится условием нормальной учебной деятельности учащихся и важнейшим обязательным компонентом урока в начальной малокомплектной школе, в объединённых классах основной и полной средней школы.

Вторая особенность урока: чередование учёбы учащихся под непосредственным руководством учителя, работы с учителем и самостоятельной по заданию учителя или собственному выбору.

Третья особенность: зависимость объёма самостоятельной работы и времени, отводимого на её выполнение, от объёма и времени работы учителя с другим классом.

Итак, структура урока схематически выглядит как чередование двух чётко выраженных компонентов.

Но дробность самостоятельной работы разрушает целостность восприятия учебного материала.

Нелинейная структура

В течение 45 минут учитель переключается с одного из составляющих общии урок этапов на другой, третий и так — неоднократно. А если он преподаёт Разные дисциплины, то ему приходится переключаться ещё и с одного предмета на другой.

В самом общем виде структура уроков представлена в таблице 1. В приведённых схемах в структуре урока занимает определённое место этап общей для всех классов работы под руководством учителя.

Учитель Должен соблюдать методическое правило, по которому вопросы и задания предлагаются всему классу, а отвечать на них начинают младшие.

Таблица 1

Этапы	*1-й класс*	*2-й класс*	*3-й класс*	*4-й класс*
I этап	Общий этап работы под руководством учителя			
II этап	Работа с учителем	Самостоятельная работа учащихся		
III этап	Самостоятельная работа	Работа с учителем	Самостоятельная работа	
IV этап	Самостоятельная работа		Работа с учителем	Самостоятельная работа
V этап	Перемена, отдых		Самостоятельная работа	Работа с учителем
VI этап	Общий этап работы с учителем — подведение итогов урока			

Особенность урока в объединённом классе — наличие отвлекающих факторов: зрительных, слуховых, настенных карт, таблиц, видео- и аудиозаписей, натуральных объектов.

Пример старших естественно стимулирует развитие младших.

Общий этап в середине урока, как правило, включает упражнения на релаксацию (расслабление); кратковременные физические упражнения; действия, дающие отдых глазам, слуху; стимулирующие энергию, иными словами — физкульта минутка, общая для всех.

Общий этап в конце урока — подведение итогов: анализ выполнения или не выполнения плана уроков, словесная поощрительная оценка работы класса и каждого ученика — указание на продвижение, успех; разъяснение общего домашнего задания.

Чтобы повысить эффективность уроков в разновозрастной группе, используются следующие рекомендации.

Рекомендации по повышению эффективности урока в разновозрастной группе

Оптимальный возрастной диапазон для эффективного взаимодействия учащихся — не более 3-4 лет. При таком диапазоне есть возможности для взаимодействия на основе сотрудничества, достаточно высока срабатываемость детей в группе. Больший диапазон может привести к излишней опеке младших, а иногда их подавлению старшими, снижению активности младших, создать дополнительны проблемы в организации совместной работы учащихся разного возраста.

В зависимости от содержания учебного материала разновозрастные занятия

быть однотемными и разнотемными.

Педагогизация учебной деятельности детей, что означает делегирование

Старшими ученикам ряда педагогических функций (контроль, объяснение нового материала помощь младшим товарищам в преодолении учебных трудностей и др.)

Взаимопомощь и взаимообучение, выполнение каждым учеником роли обучаемого и обучающего, что предполагает использование различных вариантов объединения классов (V-VI, V1-VII, VII-VIII, V-VII, VII-1X и др.), предусматривающих изменение ролевых позиций учащихся. Например, на разновозрастном занятии VII и VIII классов «Три агрегатных состояния вещества» восьмиклассники выступают в роли помощников учителя в проведении урока, оценивают знания младших учащихся; однако на занятиях с классом на тему «Тепловые двигатели» восьмиклассники осваивают новый материал под руководством десятиклассников.

Регулирование взаимодействия учащихся разного возраста, обеспечение динамики количественного и качественного состава микрогрупп, сменяемость ролевых позиций; чёткое и конкретное определение содержания деятельности, функции, роли старших и младших на каждом этапе учебного занятия.

Одно из условий успешной работы учителя — изменение стиля общения от официального до доверительного в течение одного или серии уроков. Достижению доверительных отношений помогают всевозможные изменения пространственного расположения «учитель — ученик» в зависимости от решения разных педагогических задач.

Объединение классов целесообразно при организации «уроков-зачётов», при тренировочных упражнениях, направленных на закрепление и углубление знаний, организации занятий по отработке общеучебных умений на уроках развития речи, русского и родного языков, математики.

В VIII-1X классах возможен ещё один вариант организации учебных занятий — соединение

нескольких уроков в единый блок. Небольшая по объёму тема программы или относительно законченная часть большого раздела планируется так что первом уроке учитель излагает главные вопросы темы или её части, а на следующих ученики прорабатывают весь учебный материал, конкретизируя лавное, основное. Такая блочная форма организации учебных занятий направлена усиление познавательной самостоятельности учащихся, снижение одновременно гиперопеки и гиперконтроля за учениками со стороны учителя.

Разнообразие средств и методов преподавания: изменение места проведения привлечение к уроку специалистов сельского хозяйства, работников культурных Центров, библиотекарей, медиков, интеграция средств учебной и внеучебной деятельности.

Предтечи, разновидности, последователи

Нетрадиционные типы урока;

—интегрированные уроки, основанные на межпредметных связях: объединённые двух-, трех- и четырёхпредметные, урок-погружение, экскурсия, поход, путешествие;

—уроки в форме соревнований и игр: конкурсы, турниры, эстафеты (лингвистический бой), дуэли, деловые или ролевые игры, кроссворды, викторины, аукционы;

—уроки творчества: исследование, изобретательство, эврика, анализ первоисточников, поиск, проект, комментарий, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия, КТД;

—уроки на основе нетрадиционной организации учебного материала: мудрость, любовь, откровение (исповедь), презентация, «дублёр начинает действовать»;

—уроки с имитацией публичных форм общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, диспут, сражение, панорама, телепередача, телемост, рапорт, «живая газета», устный журнал;

—уроки с использованием фантазии: сказка, сюрприз, подарок от волшебника, тема инопланетян, открытые мысли;

—уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, дебаты в парламенте, цирк, патентное бюро, учёный совет, выборы;

—уроки, имитирующие общественно-культурные мероприятия: заочная экскурсия в прошлое, путешествие, литературная прогулка, гостиная, интервью, репортаж, спектакль, кино;

—перенесение в рамки урока традиционных форм внеклассной работы, КВН, «Следствие ведут знатоки», «Что? Где? Когда?», «Эрудицион», утренник, спектакль, концерт, инсценировка, диспут, «посиделки», «клуб знатоков» и др.

3.3. Пути совершенствования традиционной технологии

С самого возникновения классно-урочной системы начались попытки ее улучшить, усовершенствовать. Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Гербам-Д. Дьюи, Р. Оуэн, П. Ферреро, П. Гудман, Н.В. Пирогов, Н.В. ЛобачевсЮ»1-Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Кантерев, А.П. Пинкев, П.П. Блонский, СТ. Шацкий и многие другие внесли свой вклад в совершенствование содержания и методов школьного образования.

Современная школа далеко ушла от моделей прошлого века как по сути, так и

По средствам и методам обучения. Появилось много новых образовательных технологии, улучшающих, оптимизирующих, рационализирующих отдельные аспекты ТО Но все они не затрагивали основных принципов и организационной классно-урочной структуры ТО.

Эти технологии будем называть модернизационными. Их число постоянно растёт, они стали результатом инновационной деятельности учителей и учёных.

Сегодня наиболее применимы в российской школе модернизации традиционного обучения, которые заключаются в гуманизации и демократизации учебного процесса. Идеи любого гуманно-демократического педагогического мышления распространяются и на содержание образования, и на взаимоотношения участников педагогического процесса. На этой базе родились педагогика сотрудничества, инновационное общественно-педагогическое движение педагогов-новаторов, образовались авторские школы.

Резервы традиционной организации учебного процесса используются в модернизациях, основанных на активизации и интенсификации деятельности детей. Это игровые технологии, технологии

проблемного, проектного, коммуникативного обучения. Особенно высокого уровня интенсификация учебной деятельности детей достигает в технологиях В.Ф. Шаталова, Е.И. Пассова, И.П. Волкова и других частнопредметных технологиях. Уровень повышается за счёт организационных нововведений: формы преподнесения материала, опорного конспекта, уплотнённого контроля и т.д.

Отдельная линия модернизации представлена технологиями, изменяющими и улучшающими управление педагогическим процессом, и познавательной деятельностью учащихся. Это технологии программированного обучения, групповой и коллективный способы обучения, организация нелинейной структуры занятий и др.

Часть нововведений направлена на дидактическое реконструирование и изменение существующего содержания образования:

изменение его качественного состава — учебных планов, программ, содержания учебников, учебно-методического сопровождения;

реконструкцию дидактической структуры на основе идей генерализации и интеграции знаний;

идеи комплектования информации в укрупнённые дидактические единицы, в Различные блоки и модули и т.д.

Группа технологий, основанных на применении новых современных информационных средств, наиболее близко подходит к замене (отмене) основных атрибутов традиционной технологии — класса и урока.

В ряде технологий модернизация состоит в усилении социально-воспитательных функций школы. Это особенно проявляется в воспитательных технологиях.

Наивысшей степенью модернизации отличаются альтернативные технологии, которые предполагают изменение каких-либо глубинных, кардинальных основ, принципов, парадигм образования.

В современной педагогике альтернативными технологиями называются та- кие, которые отказываются от каких-либо концептуальных основании традиционного педагогического процесса (социальных, философских, психологических)-предлагая принципиально другие.

Так, одной из сущностных характеристик традиционного обучения является авторитарность, подчинённое положение ребёнка по отношению к школе и педагогику. Альтернатива этому свойству — свободное образование (Л. Толстой, М. Монтессори, А. Нейлл и др.). Они провозглашают в качестве основной концепции освоения культурного опыта обеспечение ребёнку самостоятельного, свободного выбора деятельности в процессе образования.

Ещё одной дилеммой традиционной педагогики выступают развивающие технологии, основанные на субъектности позиции ребёнка в учебно-воспитательном процессе и приоритетности целей формирования способов мышления (СУД).

Важнейшая сторона традиционной технологии образования — групповая,; фронтальная — классно-урочная организация учебного процесса. Альтернативу такой организации представляют некоторые формы дифференциации и индивидуализации (см. гл. 6), деятельность разновозрастных групп, различные формы внеурочной работы, а также такие, которые вообще отказываются от классно-урочной системы.

Сегодня эти и другие альтернативные идеи становятся одним из источников новой, рождающейся парадигмы образования XXI века, целью которого будет свободный саморазвивающийся и самосовершенствующийся творческий человек»

В нашей книге логика изложения материала основана на классификации образовательных технологий по направлениям модернизации традиционной системы обучения.

Модернизация и альтернативизация различных аспектов традиционной классно-урочной технологии представлена в таблице 2.

Большинство указанных в таблице технологий описаны в данном пособии; более подробно освещены в рекомендованной педагогической литературе.

Таблица 2

Модернизация и альтернативизация различных аспектов традиционной классно-урочной технологии

Аспекты и атрибуты традиционной классно-урочной технологии	**Модернизации и альтернативы**
1. Цели образования	

Обучение — приоритет знаний — ЗУН Технологии развивающего обучения: приоритет развития, СУД, СУМ, СЭН, СДП Воспитание — ориентир на господствующую идеологию (сегодня в России — приоритет человека рынка)	Формирование исполнителя Утопия: воспитание всесторонне и гармонично развитого человека Приоритет общечеловеческих ценностей (Истина, Добро, Красота) Воспитание свободы, гуманизма, демократизма (гуманистические воспитательные системы — И.П. Иванов, В.А. Караковский) Воспитание веры, духовности. Конфессиональные ОУ Воспитание человека самосовершенствующегося (Г.К. Селевко), авторизованного (Н.Н. Халаджаи)
2. Содержание	
Технократическое	Гуманитарные профили, интегрирование с культурологическими учреждениями
Стандартизированное, единое образовательное пространство (программы, учебники)	Беспрограммное и безучебииковое образование (А.М. Лобок) Профилнзацпя, факультативы Технологии продвинутого и компенсирующего обучения
Туннельное (канальное, ограниченное рамками программы)	Разностороннее: школы-комплексы (М.П. Щетинин, Н.П. Гузик, Е.А. Ямбург) Система дополнительного образования
Структура — предметоцеитричсс-кая	Проектное обучение (Е. Паркхерст) Вальдорфская школа (Р. Штейпер)
Миогоиредметность	Укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрднпев) «Экология и диалектика» (Л.В. Тарасов) «Диалог культур» (В.С. Библер, СЮ. Курганов) Технология модульного обучения (П.И. Третьяков, И.Б. Сешювский, М.А. Чошанов)
Класс (помещение, двухместная посадка)	Одноместная посадка (В.Ф. Шаталов), конторки (Н.П. Дубинин, В.Ф. Базарный), непринуждённые позы (Д.Б. Эльконин — В.В. Давыдов)
Логика науки и её преподавания — индуктивная	Дедуктивная логика (развивающее.обучение Д.Б. Элькопипа — В.В. Давыдова)
Принуждения Авторитарные Субъект-объектные	Технологии свободного образования (А. Нейл, М. Моптессори, Р. Штейнер, С. Френё, Л.Н. Толстой) Школа-парк (М. Балабан) Субъект-субъектные Технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса: Педагогика сотрудничества (С.Л. Соловейчик) Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили * Природосообразные технологии (А.М. Кушпир)
Пассивные Методы готовых знаний	Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся: Игровые технологии Проблемное обучение (Д. Дьюи, М.И. Махмутов) Технология проектного обучения (Д. Дьюи, Е. Парк-херст) Технология коммуникативного обучения (Е.И. Пассов) Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых Моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)

Репродуктивные Догматические	Методы развивающего обучения (проблематизация, моделирование, учебные задачи, продуктивность; Л.В. Замков, Д.Б. Эльконип, В.В. Давыдов, А.А. Вос-триков) Творческие методы (И.П. Волков, ГС. Альтшуллер, И.П. Иванов) Технология саморазвития личности (А.А. Ухтом-ский — Г.К. Селевко) Технология продуктивного образования (И. Бём, Й. Шнайдер)
' Индуктивные	Дедуктивные (В.В. Давыдов)
Пути совершенствования традиционной технологии	
4. Организация учебного процесса	
Класс — гомогенная возрастная группа Совместное обучение Ориентация на среднего» ученика Строго определённое содержание обучения в каждом классе	Технологии дифференцированного обучения: по уров-ню способностей (Н.П. Гузпк, В.В. Фирсов), по интересам (И.Н. Закатова) Система сводных групп Разновозрастные группы (РВГ) Тендерное обучение ГСО, коллективный способ обучения А.Г. Рнвнна — В.К. Дьяченко Технологии индивидуализированного обучения (И.Э. Унт, А.С. Гращцкая) Индивидуальные образовательные программы .(В.Д. Шадриков) Интегральная технология (В.В. Гузеев)
Урок (нерациональная структура)	Технология погружения (М.П. Щетинин) Технология мастерских (А.А. Окупев) Парк-студии (О.М. Леонтьева) Нетрадиционные формы урока .Лекционно-семинарско-зачётная система Технология эффективных уроков (А.А. Окуиев)
Управление: — разомкнутое (слабая обратная связь) — ручное (без технических средств) Основной рычаг управления — итоговая проверка и оценка ЗУН	Технология программированного обучения Новые информационные технологии Технология С.Н. Лыссиковой на основе опорных схем при комментируемом управлении Система поэтапного обучения физике (Н.Н. Палты-шев) Безотметочное обучение Оценка по Ш.А. Амоиашвилп Рейтинговая система Само- и взаимооценка (В.Ф. Шаталов, В.К. Дьяченко)
Учитель — центр, субъект обучения Ведущая роль учителя	Новые информационные технологии — компьютер Интернет-технологии Дистанционное обучение, экстернат Самостоятельная работа Самообразование Тьютор-технология (Т.М. Ковалёва)
Учебник	Обучение без стандартного учебника (С. Френе) Учебно-методические комплекты (учебник + задачник + книга для чтения + рабочая тетрадь + справочник + ...) Обучение с избытком учебников по выбору

Временной распорядок (твёрдое расписание, учебные четверти, полугодие, год)	Объединение возрастных классом в блоки РВГ Свободное посещение Триместры Вальдорфская школа Йена-план-школа
5. Принципы обучения	
Систематичности и последовательности	Метод проектов (Д. Дьюи) Погружение (М.П. Щетипип) Продуктивное образование
Доступности	Обучение на высоком уровне трудности, в ЗБР (технологии РО) Опережающее обучение СИ. Лысенковой
Наглядности	Ведущая роль теоретического мышления (технология РО Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова)
Сознательности	Рефлексия, самоуправление, самосовершенствование (технология саморазвития А.А. Ухтомского — Г.К. Селевко)

Рекомендуемая литература

Белужин ДА. Основы личностно ориентированной педагогики (курс лекций). М.: Институт практической психологии, 1996.

Горячев Б.В. Управление лекционно-семинарской и зачётной системой в школе. М., 1994.

Гребёнкина Л.К., Апциперова Н.С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

Гриидер М. Исправление школьного конвейера, или НЛП в педагогике. М., 1995.

Гузеев В.В. К формализации дидактики: системный классификатор организационных форм обучения (уроков) // Школьные технологии. 2002. № 4.

Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке. М.: Просвещение",' 1987.

Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М: Просвещение, 1982.

Дреер А. Преподавание в средней школе США. М., 1983.

ЗотовЮ-Б. Организация современного урока: Кн. для учителя / Под ред. П.И. Пидка-„стого. М.: Просвещение, 1984.

Ильина ТА. Педагогика. М, 1984.

Копаржевский Ю.А. Анализ урока. М: Центр «Педагогнчес1сш"| поиск», 2000.

Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1982.

Концепция общего среднего образования. М, 1988.

Крылова Н. Методологические идеи Фрейре // Народное образование. 2000. №8.

Культура современного урока / Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1997.

Лерпер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

Лизинский В.М. О методической работе в школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2002.

Лихачёв Б.Т. Педагогика. М.: Прометей, 1992.

Малькова ЗА. Школа и педагогика за рубежом. М: Просвещение, 1983.

Махмутов М.И. Современный урок. М, 1985.

ОпищукВА. Урок в современной школе. М.: Просвещение, 1986.

Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1983.

Педагогика / Под ред. СП. Баранова, Т.В. Воликовой, В.А. Сластёпипа. М., 1976.

Педагогика / Под ред. Б.П. Еснпова. М., 1967.

Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Роснедагептство, 1996.

Педагогика / Под ред. Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта, К.Д. Радппой. М., 1966.

Педагогика школы / Под ред. И.Т. Огородникова. М., 1978.

Педагогика школы / Под ред. Г.И. Щукиной. М., 1977. . Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987.

Педагогический словарь: В 2 т. М.: Изд-во АПН, 1960.

Равкип З.И. Творцы и новаторы школы, рождённой Октябрём. М.: Просвещение, 1990.

Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993.

СелевкоГ.К. Тестовый аспектный анализ урока. М: РИПКРО, 1996.

Сидоркин А.М. Парад предрассудков. М: Знание, 1992.

Смоляпицкий С. Три века Яна Амоса Коменского. М.: Детская литература, 1987.

Современный урок физики в средней школе / Под ред. В.Г. Разумовского и Л.С. Хиж-Няковой. М.: Просвещение, 1983.

Суворова Г. Урок с несколькими классами // Сельская школа. 2003. № 2.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевого, И.Я. Лсрпера. М, 1983.

Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Просвещение, 1987.

Чередов.И.М. Формы учебной работы в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. М: Центр «Педагогически Поиск», 2001.

Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. М.: Просвещение, 1.985.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие стороны технологии традиционного обучения содержат в свете современных идей больше достоинств, чем недостатков:

а) класс; б) урок; в) учитель; г) программы; д) массовость; е) учебники? Какие это достоинства?

2. Какие из атрибутов технологии ТО являются главными факторами (источниками) авторитарности (субъект-объектности) отношений:

а) класс; б) урок; в) программы; г) учитель; д) учебники?

3. Какие методы характерны для современного ТО:

а) проблемные; б) словесные; в) практические; г) самостоятельной работш! д) репродуктивные?

4. Что является главной особенностью объяснительно-иллюстративного способа обучения:

а) урок; б) рассказ учителя; в) наглядные средства; г) репродукция знаний;! д) самостоятельная работа; е) авторитаризм отношений «учитель — ученик»? |

5. Какой подход характерен для технологии ТО:

а) индивидуальный; б) коллективный; в) дифференцированный; г) усреднённый; д) деятельностный; е) уравнительно-распределительный?

IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Все школы, какие бы они ни были, делятся на две группы: те, в которых любят детей, и те, в которых не любят Детей.
С. Соловейчик

Один из главнейших признаков, по которому различаются все педагогические технологии, — мера её ориентации на ребёнка, подход к ребёнку. Либо технология исходит из могущества педагогики, среды, других факторов, либо она — личностно ориентирована, признаёт главным действующим лицом ребёнка.

Термин «подход» более точен и более понятен: он имеет практический смысл. Термин «ориентация» отражает преимущественно идейный аспект.

В центре внимания личностно ориентированных технологий — уникальная целостная личность растущего человека, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия ново-то опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Ключевые слова личностно ориентированных технологий образования — «развитие», «индивидуальность», «свобода», «самостоятельность», «творчество». Это понятие разбирается в гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Дж. Фабр), основанной на понимании человека как целостной личности, взаимодействующей со своим окружением, на декларации веры в человека как в высшее существо, способное воспринимать и конструировать мир, принимать решения и формировать жизненные стратегии, изменяться при наличии определённых позитивных условий.

Признаками гуманно-личностной ориентации применительно к образовательным технологиям являются:

– Доминирование в работе учреждения целей личностного, интеллектуально-деятельностного и профессионального развития ребёнка;

– акцент на мотивацию его достижений и успехов, направленность на поддержку индивидуального развития;

– акцент на самопроектирование и самоуправление;

– партнёрское взаимодействие участников образовательного процесса;

– Диалог как форма и средство обмена информацией, личностными оценками Ценностями;

– предоставление учащимся свободы выбора и личная ответственность за принятые решения всех участников образовательного процесса;

– эмоциональная сопричастность и проживание образовательных ситуаций и событий.

Достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью образования в отличие от целей формализованной передачи учащимся знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Своеобразие парадигмы личностно ориентированного образования заключается в ориентации на имманентные свойства личности, её развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями, в претворении идеи субъект-субъектных отношений учителя и ученика в педагогическую технологию.

Такая ориентация достигается с помощью:

– обращения к субъектному опыту ребёнка, соединения его с обучением, согласования со всеми субъектами воспитания;

– учёта психологических закономерностей;

– применения гибкой системы активного стимулирования учащихся к образовательной деятельности;

– структурирования, дидактического преобразования материала учебника. Личностно ориентированные технологии пытаются найти методы и средства

обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребёнка: берут на вооружение психодиагностические методики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения (в том числе и компьютер), перестраивают суть образования.

Личностно ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов

действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, развитие его неповторимой индивидуальности (Е.Н. Степанов).

Содержание и методы образования представляют собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребёнка. Если эти условия обращены к человеку, им свойственна гуманистическая направленность, то личностная ориентация педагогического процесса становится гуманно-личностной.

Гуманистическая направленность образования выражается идеями:

– современное образование исходит из общечеловеческих ценностей и основано на их согласовании с конкретными ценностями разных социокультурных сообществ;

– цель образованность становление и развитие самореализующейся личности, для которой характерна гуманистическая направленность её ценностей;

– развитие личности происходит целостно, в единстве разума и чувства, души и тела;

– все права человека, в том числе и его право на свободный выбор содержания

– образования, находятся под защитой;

– групповая работа в школе сочетается с индивидуальной, причём особое внимание уделяется развитию индивидуального стиля деятельности ребёнка;

– образование как деятельность личности основано на внутренней мотивации, также на полноценном общении учителя и учащихся, причём участие школьников в совместном принятии решений уважается и поощряется;

– наиболее успешно образование осуществляется в обстановке заботы, внимания, сотрудничества, а не формального руководства.

Гуманно-личностно ориентированные технологии противостоят авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребёнку в технологии традиционного обучения, создают атмосферу любви, заботы, сотрудничества, условия для творчества и самоактуализации личности.

В данной главе описаны (упоминаются) следующие технологии:

4.1.Педагогика сотрудничества

4.2.Гуманно'Личностная технология .А. Амонашвили

4.3. Система Е.Н. Ильина: преподавание литературы как предмета, формирующего человека

4.4.Технология витагенного образования (А.С. Белкин)

Гуманистическая психология

Гуманистическая педагогика Япуша Корчака

Липецкий опыт (Липецкая образовательная гуманистическая инновационная система К.А. Москаленко - ЛОГИС)

«Справедливое сообщество» Лоурепса Кольберга Обучение в сотрудничестве (соорегайье 1еагтп&) «Школа без неудачников» У. Глассера Технология «Школа жизни» Ш.А. Амонашвили Проект «Подлинно гуманная педагогика» (Д. Яцутко) Технология успешного обучения

Осуществление педагогики сотрудничества — З.И. Агишева (Йошкар-Ола, аРий-Эл); Т.Н.Жаренова (Лакинск, Владимирская обл.)

4.1. Педагогика сотрудничества

Учителя обычно гордятся сильными своими учениками, мы же гордимся слабыми, которые стали сильными.

Манифест педагогика сотрудничества

Педагогика сотрудничества — одна из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Идеи педагогики сотрудничества были осмыслены и выражены группой педагогов-журналистов и педагогов-новаторов, в первую очередь Симоном Львовичем Соловейчиком (1930-1996) и Владимиром Михайловичем Матвеевым (1932-1989), а также И.П. Ивановым, В.Ф. Шаталовым, И.П. Волковым, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковским, С.Н. Лысенковой,! Б.П. и Л.А. Никитиными и др. Они же дали название технологии — педагогика соттрудничества. В педагогике сотрудничества в обобщённом опыте соединили» лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, СТ. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), достижения русской (К.Д. Ушинскнй, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой) и зарубежной (Ж.-Ж. Руссо, Я.

Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) психолого-педагогической науки.

В основу педагогики сотрудничества положены глубокое понимание и гуманный подход к личности ребёнка, коллективистское воспитание, высокий профессионализм учителя и общественное внимание к школе.

Сотрудничество — это такое состояние, такой уровень учебно-воспитательного процесса, при котором объекты и субъекты этого процесса объединяются в общей деятельности отношениями товарищества, взаимоуважения, взаимопомощи, коллективизма.

Педагогика сотрудничества «рассыпана» по сотням статей и книг, её идеи вошли почти во все современные педагогические технологии, стала основой современных концепций образования в Российской Федерации. Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, воплощение нового педагогического мышления, источник прогрессивных идей; в той или иной мере она входит во многие современные педагогические технологии.

Классификационные характеристики технологии «Педагогика сотрудничества»

Уровень и характер применения: метатехнология как общая платформа большинства современных образовательных технологий.

философская основа: гуманистическая + антропософская.

Методологический подход: личностно ориентированный, комплексный, деятельностный, социокультурный, коммуникативный.

Ведущие факторы развития: комплексные: биосонно- и психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + поэтапная интериоризация.

Ориентация на личностные сферы и структуры: всесторонняя, гармоническая.

Характер содержания: обучающий + воспитательный, светский, гуманистический, общеобразовательный, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: воспитательная, психолого-социально-педагогическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + индивидуальное.

Организационные формы: академическая + клубная, индивидуальная + групповая, дифференцированная.

Преобладающие средства: вербальные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: гуманно-личностный, субъект-субъектный (сотрудничество)..

Преобладающие методы: проблемно-поисковые, творческие, диалогические, игровые.

Направление модернизации: на основе гуманизации и демократизации.

Категория объектов: массовая (все категории).

Целевые ориентации

Переход от педагогики требований к педагогике отношений. Гуманно-личностный подход к ребёнку.

Единство обучения и воспитания.

Концепция педагогики сотрудничества

Педагогика сотрудничества — это совместная развивающая деятельность «взрослых и детей, скреплённая взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

концепция технологии, называемая «педагогика сотрудничества», в первоначальном варианте была опубликована в виде манифестов — групп тезисов-идей в «Учительской газете».

Манифест «Педагогика сотрудничества» (Учительская газета. 1986.18 марта»

1.Отношения с учениками. В условиях среднего всеобуча отношения учителя с учениками становятся важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса: это должны быть отношения сотрудничества создающие у детей положительные эмоции удовлетворения и успеха в школьном учении, общении, труде.

2.Учение без принуждения. Педагогика сотрудничества предполагает исключение авторитарных методов, принуждающих к учению, как негуманных и недающих результатов в современной школе. Вместо них широко применяются методы положительного стимулирования, требовательность, основанная на доверии активности, сознательности, влияние на ученика через коллектив товарищей.

3.Идея трудной цели. Сотрудничество учителей и учащихся возможно лишь при наличии и осознании общей, большой, общественно значимой, а потому трудной цели и веры в её достижение.

4.Идея опоры. Для того чтобы каждый, даже слабый, ученик имел возможность свободно участвовать в общей работе класса, необходимо предоставить ему достаточную ориентировочную основу — опору, подсказку, помощь.

5.Опорные сигналы Шаталова. Систематизирующие схемно-конспективные структуры учебного материала, учитывающие особенности ассоциативной памяти учащихся и играющие роль опор, могут значительно повысить эффективность процессов усвоения знаний, умений, навыков.

6.Оценка работ. В основе оценки работ учащихся должны лежать понимая пне детского незнания, щадящий (гуманный) подход, бесконфликтность учебной ситуации, вера в творческие силы детей.

7.Идея свободного выбора. Возможность свободного выбора ряда элементов (объектов, направлений, составляющих) учебной деятельности есть необходимое условие развития инициативы и творческого мышления (поведения) учащихся.

8.Идея опережения. Для возможно более полного и глубокого усвоения знаний большое значение имеет их «вызревание» в сознании, которому способствует опережающее программу знакомство с учебным материалом.

9.Идея крупных блоков. Способ подачи учебной информации укрупнеными дозами (блоками) даёт возможность использовать резервы абстрактного мышления ребёнка и приводит к улучшению результатов обучения.

10.Идея соответствующей формы. Дидактическая форма подачи учебного материала должна быть адекватна его содержанию.

11.Идея самоанализа. Каждое школьное дело, достижение, результат работы и поведения ученика должны быть проанализированы коллективом и самим учеником для формирования правильных оценок, самооценок и взглядов личности.

12 Интеллектуальный фон класса. Сила и эффективность учебно-воспитаного воздействия на учеников определяются во многом качествами учебного коллектива: его идейно-нравственным уровнем, интеллектуальным фоном, развитостью коллективистских отношений.

13 Коллективное творческое воспитание. Эффективнейшим средством осуществления принципов коллективного воспитания в современных условиях является включение детей в коллективную творческую деятельность по улучшению и совершенствованию окружающей их жизненной обстановки, обучение их коллективному общественному творчеству.

14.Творческий производительный труд. Производительный труд ребят должен быть обязательно творческим, т. е. направленным на улучшение, обновление, совершенствование окружающего мира.

15.Творческое самоуправление. Воспитание коллективов и коллективистов подразумевает участие ребят во всех делах и общественной жизни класса, школы вместе со взрослыми, на творческих началах самоуправления.

16.Сотрудничество с родителями. Дружелюбные, товарищеские, взаимоуважительные и доверительные отношения учителей с детьми в школе должны быть перенесены и в сферу семейных отношений. Необходимо сделать семью союзником в воспитании и обучении детей.

17.Личностный подход. Основным принципом отношений учителя с учени ком должен стать личностный подход, основанный на гуманистических идеях деятельной любви к детям, веры в их творческие силы, духовной близости воспитателя и воспитуемых.

18.Сотрудничество учителей. Осуществление идей педагогики сотрудничества в детском коллективе предполагает наличие адекватных отношений творческого сотрудничества на уровне педагогического коллектива школы.

Манифест «Демократизация личности» (Учительская газета. 1987. 17 окт.)

1.Процесс демократизации. Только демократизацией школы, её атмосферы каждой личности можно добиться сотрудничества; лишь сотрудничество может сформировать людей, способных жить и работать в подлинно демократическом обществе.

2.Развитие личности. Педагогика сотрудничества, признавая ребёнка нередко объектом, но и субъектом педагогического процесса, должна обеспечить водное развитие личности — всех её способностей и душевных сил.

3. Содержание личности. Особая забота педагогики сотрудничества — нравственное (с акцентом на созидающие личность понятия — совесть, честь, достоинство, стыд), культурное (гуманитарное,

эстетическое и этическое воспитание), политическое (на базе нравственного, культурного и профессионального кругозор и мировоззренческое содержание личности учителя и личности каждого ученика.

4.Способности творческие и исполнительские. Во всей многообразной работе с детьми необходимо чётко выделять развитие исполнительских и творческих способностей детей и заботиться о развитии вторых не меньше, чем первых.

5.Зона ближайшего развития. Совместная работа с детьми имеет наивысший результат, если она проводится не в зоне уже достигнутых ими возможностей а в зоне их ближайшего развития, т. е. гам, где учитель нужен ребёнку, где без учителя ученик не справится, где работа представляется ученику притягательным испытанием.

6.Детская половина дня. Решать проблемы на уроке, учить главным образом на уроке, не быть зависимым от домашних уроков — вот чего должен добивается учитель, оставляя вторую половину дня детям, их занятиям по интересам.

7.Идея ответственности. Основа демократической личности — диалектначеское единство свободы и ответственности, которое формируется сочетанием личностного и коллективного подходов, воспитания и самовоспитания, управления и самоуправления.

8.Идея самоуважения. Самоуважение, положительное отношение к себе адекватная оценка себя являются необходимыми условиями правильного формирования личности.

9.Идея саморегуляции. Процесс саморегуляции личности, выводящий её на уровень осознания собственного достоинства, чести, долга, наиболее эффективна происходит в условиях предоставления самостоятельности и инициативы, на основе правила «от работы к поведению», а не «от поведения к работе».

10.Идея уникальности. Личность — уникальное явление мира, поэтому она достойна уважения, даже если не является примером.

11.Отпор или диалог. Чтобы вести учеников к социальной, политической зрелости, учитель должен овладеть искусством долгого убеждения — демократическим диалогом с учениками.

12.Молодёжная философия. В общении с детьми необходимо соединить идею марксистско-ленинской философии с сегодняшними заботами и конкретными трудностями молодых.

13.Игра как средство демократизации личности. Игра должна занять в школе место как одна из основных формучебно-воспитательного процесса: в игре, административного давления дети развиваются наиболее естественно и успешней

14.Школа и общественные отношения. Школа и школьный коллектив и могут быть демократизированы, если не будут налажены прочные связи и взаимодействие с обществом, общественными организациями, предприятиями, колхозами и совхозами.

15.Без компромиссов. В воспитании нельзя идти ни на какие компромиссы за счёт детей.

16.Идея выбора. Сегодня учитель должен выбрать: либо он за педагогику сотрудничества и демократизацию, либо — против, третьего не дано. В процессе собственного обсуждения идей, высказанных на встречах учителей-экспериментаоров, к ним добавились ещё две яркие идеи.

Манифест «Методика обновления» (Учительская газета. 1988. 19 марта)

1.Идея воодушевляющего управления. Руководители народного образования всех рангов своей деятельностью должны воодушевлять подчинённых на отношения сотрудничества и творчества, сплачивать коллективы на принципиальной педагогической основе, не отступать от единства слова и дела.

2.Идея гармонизации и гуманитаризации образования. Содержание среднего образования должно быть приведено в соответствие с основной целью коммунистического воспитания — формирования гармонично развитой, общественно активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

3.Идея реализма целей воспитания. Всестороннее развитие учащихся есть идеальная цель школы; реальной целью на сегодня является воспитание социалистической личности и разностороннее развитие с учётом её способностей и интересов.

4.Идея совместной жизнедеятельности детей и взрослых. Подлинной сутью воспитания является не назидательное воздействие взрослых на детей, а процесс их совместной жизнедеятельности, построенный на началах сотрудничества.

5.Идея самоопределения. Важнейшая цель воспитательной работы есть формирование культуры жизненного самоопределения человека.

6.Идея личностной направленности воспитания. В центре всей воспитательной работы школы должны быть не программы, не мероприятия, не формы и методы, а сам ребёнок, подросток, юноша.

7.Идея добровольности. Без собственной доброй воли, желания детей не мо гут быть осуществлены ни идея развития (преодоление, возвышение себя), и идея сотрудничества.

8.Идея коллективной направленности. Предстоит восстановить в школе Коллективы высокого уровня развития, соответствующие макаренковским требованиям воспитания «в коллективе, через коллектив и для коллектива».

Манифест «Войдём в новую школу» (Учительская газета. 1988. 18 окт.)

1.Переломная точка. Наступило время, когда никакие «усилить» и «повы сить» не помогают школе; ей необходимо глубокое и принципиальное качественное обновление.

2.Концепция новой школы. Концепция новой школы строится на основе педагогики сотрудничества и развития, отделяющей старую школу застоя от обновляющейся школы эпохи перестройки.

3.Человечность во все века. Школа — не подготовка к жизни, а сама жизнь ребят, во многих отношениях более богатая, чем жизнь взрослых; именно в ней рождается потребность в добре, справедливости, красоте. Новую школу и должны одухотворять эти человеческие, во все века живые добродетели.

4.Педагогика развития. Приоритетная задача школы — развить ребёнка чтобы он мог и хотел добывать (а не только получать) знания, умения и навыки.

5.Непрерывное образование. Новая школа будет не просто учить, не только учить добывать знания, а ещё прививать личности потребность в постоянном совершенствовании, без которой немыслимо никакое дальнейшее непрерывное образование.

6.Условия развития. Развитие — не только приращение знаний и умений личности, а превращение их в способности, в возможность свободной деятельности; оно происходит в поисках, сомнениях, творчестве, что и должно составлять основу новых методик.

7.Развитие культуры. Знание могут передать и технические средства, культуру же — только человек; учитель должен быть наиболее развитым, образованным, культурным, гуманным человеком в окружении ребёнка.

8.Художественное развитие. Качества личности столько же определяются её эмоциональным развитием, сколько и интеллектуальным. Поэтому одна ИЗ, главных особенностей новой школы — забота об эстетическом, художественном развитии детей, гуманитаризация всего учебно-воспитательного процесса.

9.Разделение учащихся по интересам. Без такого разделения невозможна развивать детей, для его осуществления школа должна обеспечить широкие возможности выбора различных вариантов и направлений учебной и клубной деятельности детей.

10.Трудовое развитие. Задачи трудового воспитания учащихся, очевидно могут быть решены при организации самостоятельной производственной деятельности школы (на принципах хозрасчёта и кооперации).

11.Школьный клуб. Клубная, добровольная форма школьной жизни предоставляет широкие возможности для развития живой пионерской и комсомольской работы, перестраиваемой на принципах коммунарской методики.

12 Новая школа и наука. Научно-педагогические исследования должны сопровождаться методическими разработками, оказывать непосредственную помощь учителю, воспитателю, руководителю.

13. Школа и народовластие. Школа должна освободиться от авторитарности широко привлекать к управлению общественность, родителей, использовать возможности самоуправления учащихся.

14. Реализм целей. Новая школа реальна и жизненна, так как она ставит цели называет средства: гуманизация, сотрудничество, развитие, демократизация.

Манифест «Поворот» (Бухара, апрель 1990 г.)

1. Поворот к сообществу. Теперь мы должны учить детей мирному сосуществованию самых противоположных взглядов и идей.

Да, сегодня школе нужен не коллектив с единой волей, единым агрессивным органом управления, лишь по недоразумению называемым органом самоуправления, а мирное школьное сообщество, в котором равноправно объединяют свои усилия дети разных национальностей и способностей, различных убеждений, если они есть, верующие в Бога и неверующие, придерживающиеся разных религий, по характеру активные и пассивные. Сообщество, которое обеспечивает каждому свободу от насилия, разврата и наркотиков. Сообщество, цель которого — справедливость, культура, развитие. Сообщество для сотрудничества.

2. Поворот к вечным ценностям. При всех обстоятельствах мы обязаны сохранить в себе и передать детям ценности, которые помогали и помогают человечеству выжить. Вдумаемся в библейские заповеди: даже те. кто никогда не читал священных книг, знают, что нельзя убивать, красть, лгать, прелюбодействовать, желать чужого, лжесвидетельствовать, молиться ложным богам.

И есть вечные общественные ценности — стремление нации, народа, человечества к свободе, равенству в правах, братским отношениям, к справедливости и законности.

Есть нерушимые права взрослого и права ребёнка.

3. От принуждения к побуждению. Сегодня хороший учитель тот, кто овладевает искусством мотивации. Педагогика сотрудничества — это комплекс методов и методик, побуждающих детей учиться и в учении сотрудничать с учителем. Пусть слова «мотивация», «побуждение» станут одними из главных на педагогических советах.

4. Поворот к труду. Мы утверждаем, что учение — это прежде всего труд. Попробуем в беспорядке перечислить главные мотивы труда: любовь к труду,

необходимость зарабатывать на жизнь, любовь к деньгам — жадность, чувство мастерства, привычка к труду, любовь к красивому, стыд показаться лентяем, соревнование, потребность в самоутверждении и самореализации, стремление помочь людям, желание добиться успеха, а также научиться, обогатить себя, чувство долга, желание быть первым — это с одной стороны. Принуждение — с другой.

5. Поворот к себе. Школа для ребёнка — и школа ПРО ребёнка. Школа для тебя — и школа про тебя. Труднейшая из педагогических задач — преподавать так,-чтобы каждый предмет и любая тема открывали ребёнку самого себя, соединяли его с самим собой. Чтобы была математика про тебя, история про тебя, биология про тебя, искусство про тебя и чтобы труд раскрывал ребёнку, на что же он способен.

6. Поворот в программах. Учитель должен получить и право на программу. Мировой опыт показывает, Что по собственным программам учитель учит лучше, чем по чужим, даже если те лучше, чем свои.

Программа — последний якорь педагогической административно-командной системы.

7. Поворот в предметах. Школьные предметы необходимо повернуть, как и всю школу, к ребёнку. Учитель должен создавать картину мира, в котором живёт ребёнок. Что бы мы ни преподавали, пусть всюду присутствует одна мысль: как красиво устроен наш мир, как в нём всё связано, всё необычно, как противоречив он, как трудно людям его понять и как много ещё непонятного и неузнанного.

8. Поворот к доступности. Демократическая школа доступна всем, она принимает всех детей и учит их бесплатно.

Ключ к доступности — ясность. Практически всякий материал, необходимый для дальнейшего изучения предмета, может быть изложен ясно.

9. Поворот к практикам. И. Волков постоянно проводит мысль, очевидную достаточно: по складу ума и характера дети делятся на теоретиков и практиков, причём практиков значительно больше, чем теоретиков.

Как подвести практика к успехам и в теории? Дать детям возможность работать в мастерских, в кооперативах — это один путь; вовлечь их в изготовление школьных пособий — другой; объединить практиков и теоретиков в одни группы для совместного изучения материала — третий.

10.Поворот к методикам. Несмотря на то что свобода в методах преподавания провозглашается повсюду, учитель по-прежнему не имеет возможности пользоваться новыми, более эффективными методиками. Школа должна предоставить ему шанс и средства.

Манифест «От ученика к личности» (Первое сентября. 1996. 3 сент. № 83)

1. Вписаться в жизнь. Как воспитывать современного ребёнка в школе так, чтобы он мог вписаться в жизнь коллектива.

2. Цель образования определяется философией образования.

3. Приспособленец или... Иногда высказывают мнение, что надо растить людей, которые могли бы приспособиться к новым условиям жизни, но не приспособленца.

4. Вырастить личность. Мы должны стараться помочь каждому ребёнку стать личностью, не мешать ему в этом, поддерживать его собственные усилия стать личностью.

5. Современное воспитание — это воспитание личности. Вот наша цель, вот наш долг, вот что нужно и человеку, и стране — личность. Просто личность.

6. Личность самостоятельна. Личность независима; она не подчиняется нелепым, неразумным требованиям, чаще идёт на конфликт, умеет отстоять себя, обычно имеет своё мнение и сохраняет его.

7. Личность независима, можно сказать — автономна, самостоятельна, и в то же время именно личности притягивают к себе людей и умеют находить общий язык с людьми.

8. Личность воспитывается. Воспитанием или самовоспитанием. Как правило, человек становится личностью своими собственными усилиями, если он вырастает в благоприятной обстановке.

9. Отношение воспитывает личность. Ребята с сильным характером и большими способностями вырастут и станут заметными личностями без наших усилий.

Поэтому мы должны стараться, чтобы не только отдельные выдающиеся ученики выходили из школы личностями, но и каждый из наших питомцев был хоть в какой-то степени личностью.

10. Ученик или личность? Взгляд на ребёнка как на ученика принципиально отличается от взгляда на того же ребёнка как на личность.

Мы должны научиться не просто доброму отношению к детям, не просто уважительному, а какому-то особому отношению, которое мы всегда проявляем ко взрослым людям, когда чувствуем в них личность.

11. Воспитание и академические успехи. Если вдуматься, то отношение к ребёнку как к ученику и как к личности — не просто разное, но подчас и противоположное. Воспитание личности почти не имеет отношения к школьным академическим успехам.

12. Личность — это духовность. В школе должен быть такой настрой, идущий от директора, при котором все относятся к детям не как к ученикам только, а как к личностям.

В воспитании личности важно не только то, чего нельзя делать — унижать, оскорблять и прочее. Нужны какие-то особые действия, от учителя требуется что-то, что помогало бы детям увидеть мир, состоящий из личностей. Нужно что-то, что наполняет и возвышает душу.

Манифест «Человек свободный» (Первое сентября. 1994. 1 сент. № 83)

1. Высшая ценность. Для учителя, воспитателя и воспитания крайне важно понимать, в чём же состоит высшая ценность. По нашему мнению, такой высшей ценностью является то, о чём люди мечтают и спорят на протяжении тысячелетий, что является самым трудным для человеческого понимания, — СВОБОДА.

Спрашивают: кого же теперь воспитывать? Мы отвечаем: ЧЕЛОВЕКА СВОБОДНОГО.

2. Что такое свобода. Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть «свобода-от» — свобода от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения и есть «свобода-для» — внутренняя свобода человека для его самоосуществления.

Внешняя свобода, как уже говорилось, не бывает абсолютной. Но внутренняя свобода может быть беспредельной даже при самой трудной жизни.

3. Что такое внутренняя свобода. От чего свободен внутренне свободный человек? .Прежде всего — от страха перед людьми и перед жизнью. От расхожего общего мнения. Он независим от толпы. Свободен от стереотипов мышления— способен на свой, личный взгляд. Свободен от предубеждений. Свободен от зависти, корысти, от собственных агрессивных устремлений.

4. Что такое совесть? Совесть — то общее, что есть в каждом отдельно. Совесть то, что соединяет людей.

Совесть — это правда, живущая между людьми и в каждом человеке. Она одна на всех, мы воспринимаем её с языком, воспитанием, в общении друг с другом.

Никакого госзаказа на воспитание не нужно. Цель воспитания одна на все времена — это внутренняя свобода человека, свобода для правды. .

5. Свободный ребёнок. Внутренняя свобода — это природный дар, это особый талант, который можно заглушить, как и всякий другой талант, но можно и раз-' вить.

Воспитание заключается лишь в развитии той внутренней свободы, которая и без нас есть в ребёнке, в её поддержке и охране.

6. Свободный учитель. Чтобы вырасти свободным, ребёнок с детства должен видеть рядом с собой свободных людей, и в первую очередь — свободного учителя.

Свободный учитель принимает ребёнка равным себе человеком. И этим он создаёт вокруг себя атмосферу, в которой только и может вырасти свободный человек.

7. Свободная школа. В свободной школе свободные дети и свободные учителя.

Главное в свободной школе не то, что детям предоставляют возможность делать все, что они хотят, не освобождение от дисциплины, а учительский свободный дух, самостоятельность, уважение к учителю и ученику.

8. Путь к воспитанию свободных. Свобода — это и цель, и дорога.

Свобода умирает там, где появляется страх. Путь к воспитанию свободных — возможно, полное избавление от страха.

Человек свободный всегда красив. Воспитать духовно красивых, гордых людей — это ли не мечта учителя?

Особенности содержания и методики

В педагогике сотрудничества как целостной педагогической технологии выделяются четыре направления («кита») (см. рис. 21): А. Гуманно-личностный подход к ребёнку. Б. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс. В. Концепция гуманистического коллективного воспитания. Г. Педагогизация окружающей среды.

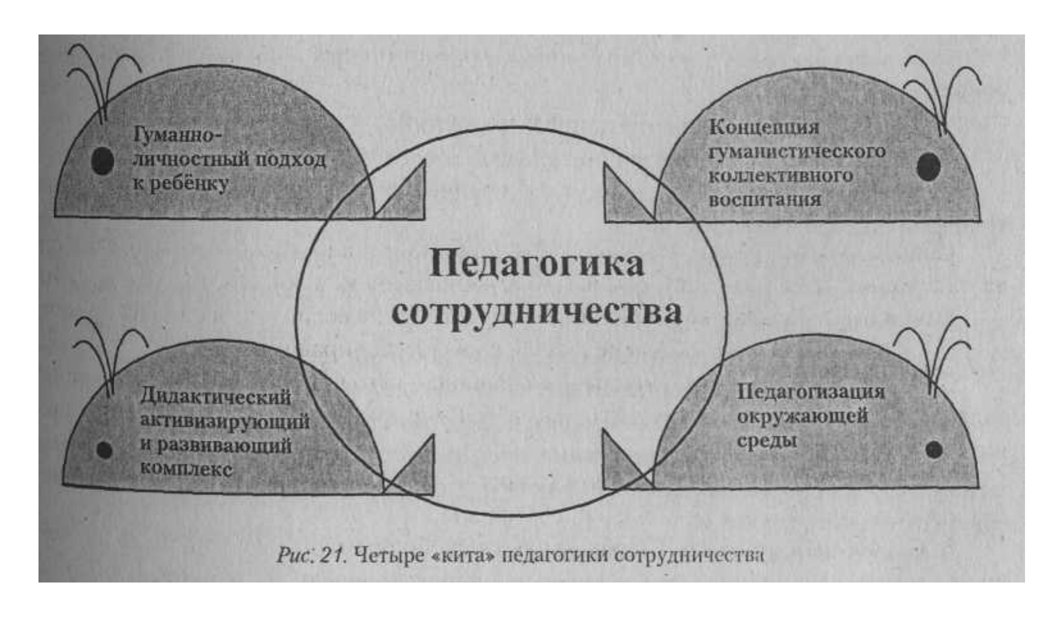


Рис. 21. Четыре «кита» педагогики сотрудничества

А. Гуманно-личностный подход к ребёнку

Гуманно-личностный подход представляет собой совокупность принципиальных положений, определяющих отношение к личности ребёнка. Сущностью этого отношения является его направленность на развитие всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом.

Такой подход обращает школу к личности ребёнка, к его внутреннему миру, где таятся ещё не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы и справедливости, добра и счастья. Цель школы - разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности.

Гуманно-личностный подход к ребёнку в учебно-воспитательном процессе -это ключевое звено, коммуникативная основа личностно ориентированных педагогических технологий. Он объединяет следующие идеи:

— новый взгляд на личность как цель образования, личностную направленность учебно-воспитательного процесса;

— гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;

— отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;

— новую трактовку принципа учёта индивидуальных и возрастных особенностей детей;
— формирование положительной Я-концепции.

Новый взгляд на личность представляют следующие позиции:

— личность проявляется, выступает в раннем детстве, ребёнок в школе — полноценная человеческая личность;
— личность является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе;
— личность — цель образовательной системы, а не средство для достижения каких-либо внешних целей;
— каждый ребёнок талантлив (обладает способностями);
— приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, любовь, трудолюбие, совесть, достоинство, гражданственность и др.).

Гуманизация и демократизация педагогических отношений. Личностные отношения являются важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса.

Гуманное отношение к детям включает:

— педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе;
— оптимистическую веру в ребёнка;
— сотрудничество, мастерство общения;
— отсутствие прямого принуждения;
— приоритет положительного стимулирования;
— терпимость к детским недостаткам.

Демократизация отношений утверждает:

уравнивание ученика и учителя в правах;

- право ребёнка на свободный выбор;
- право на ошибку;
- право на собственную точку зрения;
- соблюдение Конвенции о правах ребёнка;

стиль отношений учителя и учеников: не запрещать, а направлять; не управлять а соуправлять; не принуждать, а убеждать; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Учение без принуждения. Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Проблема — не в абсолютизации принципа, а в определении разумной меры. Вообще воспитание невозможно без принуждения: это есть усвоение системы общественных запретов. Но наказание унижает, угнетает, замедляет развитие, воспитывает раба. Надо отойти от принуждения до таких рамок, когда оно не будет вызывать отторжения.

Учение без принуждения реализуется через:

—требовательность без принуждения, основанную на доверии;
—увлечённость, рождённую интересным преподаванием;
—замену принуждения желанием, которое порождает успех;
—ставку на самостоятельность и самодеятельность детей;
—применение косвенных требований через коллектив.

Новое содержание принципа учёта индивидуальных (и возрастных) особенностей ребёнка. Суть нового индивидуального подхода состоит в том, чтобы идти в системе образования не от учебного предмета к ребёнку, а от ребёнка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребёнок, учить его с учётом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать. Новая трактовка индивидуального подхода включает:

—отказ от ориентации на среднего ученика;
—поиск лучших качеств личности;

применение психолого-педагогической диагностики личности (интересы, способности, направленность, Я-концепция, качества характера, особенности мыслительных процессов);

учёт особенностей личности в учебно-воспитательном процессе;

— прогнозирование развития личности;

реконструирование индивидуальных программ развития, его коррекция.

Формирование положительной Я-концепции личности. Личностный подход включает как одну из важнейших задач формирование у ребёнка положительной концепции. Я-концепция — это система осознанных и неосознанных представители личности о самой себе, на основе которых она строит своё поведение.

В школьные годы Я-концепция — основа внутреннего стимулирующего механизма личности. Положительная, мажорная Я-концепция (Я правлюсь, Я способен, Я значу) способствует успеху, эффективной деятельности, положительны проявлениям личности. Отрицательная Я-концепция (Я не нравлюсь, не способен не нужен) мешает успеху, ухудшает результаты, способствует изменению личности в отрицательную сторону.

Формулировки гуманно-личностного подхода Пять глаголов личностного подхода (по Е. Н. Ильину) Любить! Понимать! Принимать! Сострадать! Помогать!

Десять заповедей воспитателя (по Ш.А. Амонашвили)

1. В гуманистическом обществе воспитание может быть только гуманистическим. Главный принцип такого воспитания — расположить ребёнка к воспитательному процессу, сделать его нашим добровольным помощником в своём жевоспитании.

2. Общение — суть жизни людей. Главный метод гуманистического воспитания — доставить ребёнку радость общения с нами: радость совместного познания, совместного труда, игры, отдыха.

3. Обычная повседневная жизнь и характер взаимоотношений взрослых — эта среда, в которой формируется личность человека будущего. Поэтому очень важно, чтобы наша повседневная жизнь, наше общение друг с другом как можешь больше соответствовали тому идеалу, который мы стремимся вселить в ребёнка.

4. Воспитатели 80-х годов должны представлять собой людей XXI века.

5. Вера человека в людей, в собственные жизненные позиции — это первооснова для полнокровного общения между людьми и возвышения личности. Поэтому мы обязаны развивать и беречь в ребёнке веру в нас, в своих воспитателей, веру в своих товарищей, веру в людей, веру в самого себя.

6. Современное цивилизованное общество — это общество социальной справедливости. Наш воспитательный процесс должен быть пронизан уважение личности каждого ребёнка, должен формировать у него чувство заботы о товарищах, близких, о людях вообще.

7. Человек может проявлять и развивать в себе все своп способности и дарования и быть счастливым только в таком обществе, где он чувствует себя нужным и своим и где его искусственно не возвышают и не унижают. Так ребёнок должен себя чувствовать в обществе, в котором он живёт.

7 Ребёнок — импульсивное существо, ему трудно понять нас. Это мы, обязаны понимать ребёнка и строить наши воспитательные планы с учётом движений его души.

8 Воспитание — скрытый и длительный процесс, и поэтому мы должны проявлять проницательность, последовательность и терпение во всех конкретных случаях решения воспитательных задач.

9. Воспитателями должны руководить чуткость, отзывчивость, доброта души любовь, нежность, непосредственность, постоянная готовность прийти на помощь, чувство сопереживания. Всё это должно сочетаться с требовательностью к самому себе и к ребёнку, с чувством ответственности перед подрастающим поколением, с заботой о будущем Родины.

10. Необходим решительный отказ от противоречащих гуманистическому воспитанию и подавляющих личность ребёнка авторитарности, императивности и таких форм их проявления, как крик, брань, ущемление самолюбия, насмешка, грубость, угроза, принуждение.

Отдавай детям сердце (по В.А. Сухомлинскому)

1. Гуманистическое начало в воспитании есть важнейший элемент педагогической культуры учителя.

2. Что значит «хороший учитель»? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребёнок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребёнка, никогда не забывает, что и сам был ребёнком.

3. Воспитание — это постоянное духовное общение учителя и ученика. Надо встречаться с учеником как с другом, единомышленником, переживать вместе с ним радость побед и горечь утрат.

4. Каждый ребёнок — это совершенно особый, уникальный мир — Личность.

5.Без самоуважения нет нравственной чистоты и духовного богатства личности. Но чтобы воспитать в развивающемся человеке самоуважение, воспитателем должен глубоко уважать человеческую личность в своём питомце.

6. Задача воспитателя — заметить в каждом ученике все наилучшее, развивать его, не ограничивая это наилучшее рамками школьных программ, поощряя самостоятельную работу и творчество.

7. Школа должна возвращать детство тем, кто в семье лишён его.

8. Правильный путь воспитания не в том, чтобы исправлять ошибки ребёнка, том, чтобы не допускать их, предупреждая необходимость перевоспитания.

9. Быть воспитателем — значит быть человековедом, значит видеть, как ребёнок познаёт добро и зло, облагораживать его сердце и закалять волю, воспитывать у него доброту, чувство красоты, человечность.

10.Гуманность — это не только ровный, сдержанный тон и тем более не подкреплённый умилением либерализм. Подлинный воспитатель — всегда человек широкого эмоционального диапазона: он глубоко переживает и радость, и огорчение, и тревогу, и возмущение. Если дети чувствуют в этих человеческих страстях учителя правдивость и искренность — это и есть настоящие доброта и гуманность.

11.Забота о человеке — это важнейший труд воспитателя. От здоровья, жизнерадостности, бодрости детей зависят их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы.

12. Учение должно быть трудным, каждая работа должна представлять собой продвижение вперёд. При этом каждый шаг к знаниям должен быть не усталой ходьбой обессиленного путника, а гордым взлётом птицы, для чего нужно обеспечить ребёнку эмоциональный подъём, веру в свои силы, товарищескую поддержку.

13. Урок — это совместный труд детей и педагога, успех этого труда определяется в первую очередь теми взаимоотношениями, которые складываются между преподавателями и учащимися.

14.Все наши замыслы превращаются в прах, если нет у ученика желания! учиться. Учение может стать для детей интересным, увлекательным делом, если оно озаряется ярким светом мысли, чувств, творчества, красоты, игры.

15. Беречь в детях огонёк пытливости, любознательности, жажду знаний.

16.Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства.

17. Прежде чем давать знания, нужно научить ребёнка воспринимать, наблюдать, думать.

18. Оценка должна нести жизнерадостность, оптимизм, вознаграждать трудолюбие, а не быть кнутом, которым учитель погоняет ученика. Но нельзя и допускать, чтобы оценка баловала ученика.

19.Искусство воспитания состоит в мудром сочетании строгости и доброты: ученик должен почувствовать в порицании педагога не только справедливую строгость, но и человеческую заботу о себе.

20. Духовное развитие ребёнка должно включать чтение, изобразительное искусство, музыку, создающие благоприятный фон личностного общения взрослых и детей.

Реализация учителем личностного подхода (по Г.К. Селевко — Н.К. Тихомировой)

1. Видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать её, понимать, принимать, верить в неё.

2.Создавать такую обстановку учения, в которой каждый ученик чувствовал бы себя личностью, ощущал бы внимание к нему.

3. Исключить принуждение, а также всякое выделение отставания и других недостатков ребёнка, понимать причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба личному достоинству ребёнка.

4.Организовывать «атмосферу успеха», помогать детям учиться победно, обретать уверенность в своих силах и способностях.

5.Учить школьника видеть личность как в самом себе, так и в каждом из окружающих, развивать сознание причастности к своему коллективу и к социальному целому.

6.Завоёвывать уважение и доверие учеников, для чего относиться к себе самому как к личности и быть личностью.

Заповеди педагогического коллектива школы № 825 г. Москвы (по В.А. Караковскому)

1. Школа — твой родной дом. Дорожи крышей дома своего, даже если она протекает.

2. Пусть в нашем доме кричат только от радости, а морщины будут следами ..улыбок. Да здравствует солнце! Да скроется тьма!

3. Не красна изба углами, а красна пирогами. Но во всяком пироге главное — начинка. Пирожки с дурной начинкой или пирожки ни с чем — это обман и халтура.

4. Говори, что знаешь, делай, что умеешь. При этом помни, что знать и уметь больше — никому не вредно.

5. Школьное дело — это и наука, и искусство, и художественная самодеятельность. Сегодня далее в самодеятельности превыше всего ценится профессионализм.

6. Не чувствуешь любви к детям — сиди смирно. Право голоса у нас имеет только настоящий друг детей.

7. Помни, что администрация — друг человека. Копая, она ищет свежий живительный источник. Не плюй в колодец— пригодится...

Этим семи заповедям соответствуют семь добродетелей, которые должен воспитать в себе учитель: верность коллективу, добронравие, честное отношение к делу, высокий профессионализм, стремление к совершенству, любовь к детям, уважение к администрации.

«Прошу считать меня человеком» (по С.Л. Соловейчику)

Оригинальной формулировкой требований личностного подхода могут быть обращения к учителю от лица учащихся.

Учителя. Прошу считать меня человеком и

– верить в меня,
– надеяться на меня,
– понимать меня,
– любить меня,
– быть великодушным со мной,
– не пользоваться мною в своих целях,
– не бояться за меня, как за маленького,
– терпеть меня.

Личностный подход в жизни ребёнка (из практики летних лагерей)

-Если ребёнок живёт в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.
– Если ребёнка поддерживают, он учится уважать и ценить себя.
– Если ребёнок растёт в честности, он учится быть справедливым.
– Если ребёнок живёт в безопасности, он учится верить в людей.
– Если ребёнка подбадривают, он учится верить в себя.
– Если ребёнка хвалят, он учится быть благодарным.
– Если ребёнок растёт в терпимости, он учится принимать других.
– Если ребёнка высмеивают, он становится замкнутым.
– Если ребёнок растёт в упрёках, он учится жить с чувством вины.
-Если ребёнка постоянно критикуют, он учится ненавидеть.
-Если ребёнок живёт во вражде, он учится агрессивности.

Кодекс учителя-личностника (М. Коллинз)

Твёрдо верьте: все дети рождаются быть успешными. Единственное, они нуждаются, — это в вере в них; вытягивании из них лучшего; вера двигаетры, вера в учащихся может поднять их на высоты, которые трудно представить.

Каждый день собирайте большой урожай успеха учащихся, не позволяйте одному из них быть неудачником.

Учите так, как будто каждый ребёнок, независимо от его семейных условий сын или дочь короля.

Учите со страстью, учите с преданностью и стальной ориентацией на успех, которая не позволит учащимся соскользнуть в неуспех.

Никогда не падайте духом; если вначале вам не удаётся ничего сделать постарайтесь вновь и вновь, веря, что ещё одно усилие может изменить в корне ситуацию.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс

Дидактический комплекс педагогики сотрудничества включает многочисленые идеи развития детей, активизации и интенсификации учебного процесса, усовершенствования содержания и структуры

учебного материала, применения современных информационно-технических средств обучения и т.д.

Дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества открывает новые принципиальные подходы и тенденции в решении вопросов, «чему» и «как» учить сегодня детей:

– содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы;
– обучение ведётся прежде всего обобщённым знаниям, умениям и навыкам и способам мышления;
– происходят объединение, интеграция школьных дисциплин;
– развиваются вариативность и дифференциация обучения;
– используется положительная стимуляция учения.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в целом ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов:

– в опорных сигналах В.Ф. Шаталова;
– в идее свободного выбора, опережающего обучения С.Н. Лысенковой;
– в идее крупных блоков П.М. Эрдниева;
– в интеллектуальном фоне класса В.А. Сухомлииского;
– во всестороннем развитии личности по Л.В. Занкову;

в системе развития творческих и исполнительских способностей по И.П. Волкову;

– в зоне ближайшего развития Л.С. Выготского;
– в развивающем обучении Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова;
– в игре как средстве демократизации личности Д.Б. Эльконина;

в идеях гармонизации и гуманитаризации образования Е.Н. Ильина, Неменского, педагогике здорового развития Б.П. и Л.А. Никитиных и др.

Концепция гуманистического коллективного воспитания

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражали важнейшую тенденцию развития воспитания в советской школе:

1. сочетание индивидуального и коллективного воспитания;
2. превращение школы Знания в школу Воспитания;
3. постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
4. гуманистическая ориентация, воспитания, формирование общечеловеческих ценностей;
5. новые субъект-субъектные отношения участников педагогического процесса: сотрудничество, сотворчество, соуправление, сопереживание, сочувствие;
6. развитие творческих способностей ребёнка, его индивидуальности;
7. возрождение русских национальных и культурных традиций;
8. постановка трудной цели.

При этом коллектив оставался и целью, и одним из важнейших средств воспитания. Всё лучшее из теории и практики соединялось в положениях-идеях, изложенных выше. Схематически это отражено на рисунке 22.

Г. Педагогизация окружающей среды

Важнейшие социальные институты, центры, формирующие человека, — это школа, семья и ближайший «кусочек» социальной среды — микрорайон. Без сомнения, школа среди них наиболее целенаправленный, педагогически правильный, профессионально организованный институт. Однако, как показывает жизнь, сегодня результаты (качества личности выпускников) определяются» столько школой, сколько совместным действием всех трёх источников воспитания.

Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное положение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность которых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической целесообразности. Личность выпускника определяется совместным действием всех трёх источников воспитания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияния на общественные и государственные институты защиты детства, их общая забота о подрастающем поколении-будущем всей страны.

В педагогике давно существует проблема объединения воспитательных школы и семьи, школы и воспитательных учреждений микрорайона, сотрудничества школы с общественными организациями. Новая педагогическая технология выдвигает задачи интеграции всех воспитательных воздействий на основе её педагогизации, осознания того, что «общество живёт и развивается так как оно учится, и учится

так, как оно хочет жить». Согласно одной из идей педагогики сотрудничества, школа не может быть демократизирована, если не 6уДеТ отложено сотрудничество с обществом, с окружающей социально-педагогической

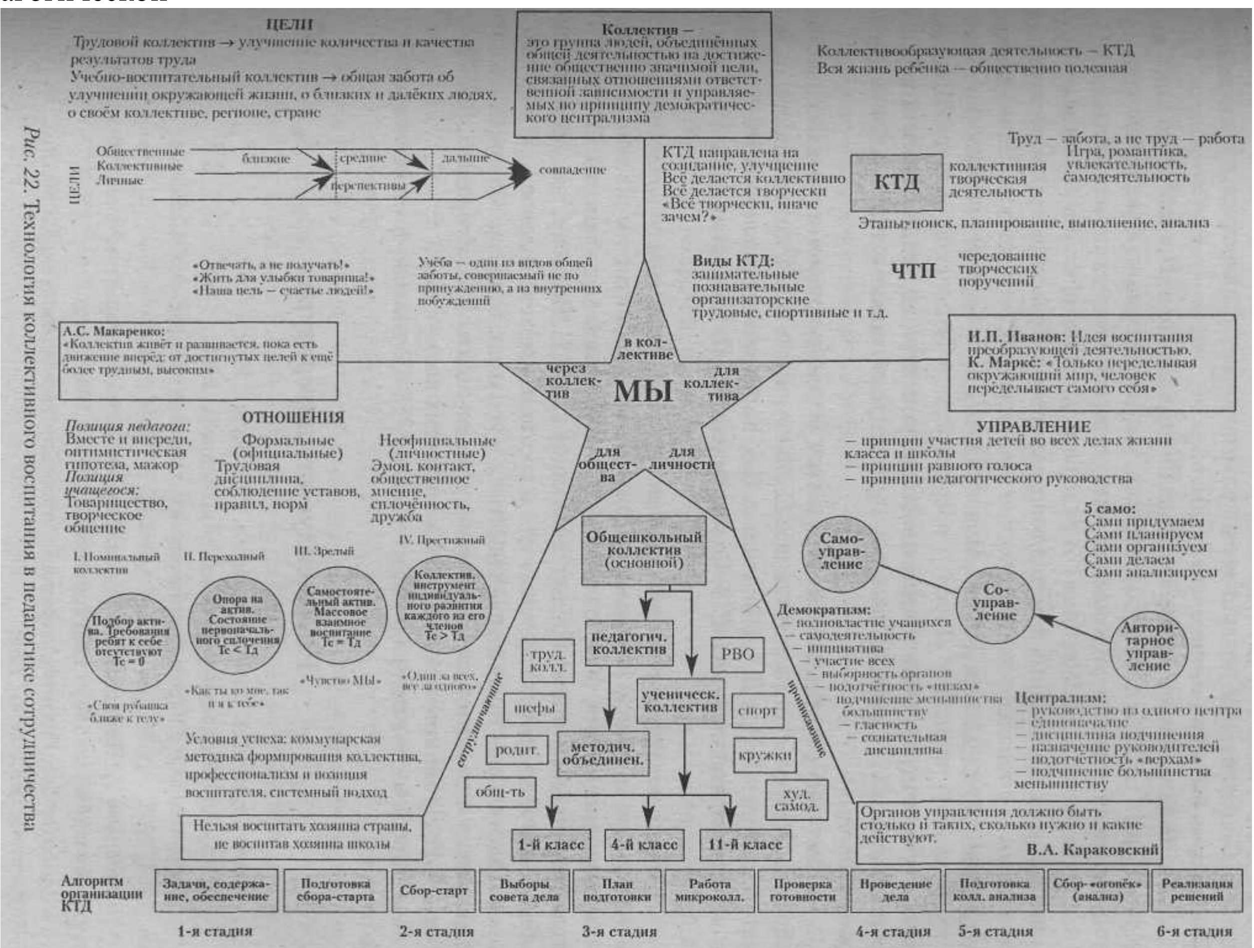


Рис. 22. Технология коллективного воспитания в педагогике сотрудничества

средой. Общественная подсистема школы не может развиваться изолированно. Она должна быть принципиально открытой.

Жизнь дала немало примеров решения этих проблем. Прежде всего здесь интересен опыт создания школ-комплексов, представляющих объединение под одной «крышей школы» учреждений искусства, спорта, технического творчества (А.Л. Захаренко, М.П. Щетинин). В ряде регионов организованы системы сотрудничества всех социальных институтов микрорайона, участвующих в воспитании молодёжи — социально-педагогические комплексы (Свердловская, Челябинская -Нижегородская области, Таллин, Новосибирск). Е.Б. Куркин организовал экспериментальную площадку «Город — воспитатель» в Тюменской области. Школа в этих случаях играет роль профессионального центра по педагогической перестройке социальной среды. Только так, «всем миром», можно решить задачи перестройки школы.

Педагогика сотрудничества и развития ориентирует семью на классические образцы родительского воспитания А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, на но- ваторские идеи Б.П. и Л.А. Никитиных, В.А. Караковского, на личностный подход в семье, пропагандируемый С.Л. Соловейчиком, Ю.П. Азаровым, А.М. Маркушей, А.А. Лихановым и др.

В опыте новаторов они предстают как система постепенного вовлечения детей; в посильную трудовую деятельность, выявление и развитие их склонностей в целях самоопределения, обоснованного выбора будущей деятельности. От творческих трудовых заданий младшему школьнику (по И.П. Волкову) — к выполнению общественно полезных трудовых дел в среднем возрасте и далее — к участию в производительном труде на предприятиях, в колхозах, совхозах или школьных хозяйствах — путь, которым добиваются успехов школы Г.М. Кубракова, З.Г. Шоюбова, Н.Н. Дубинина, А.А. Католикова и других новаторов.

Подробнее этот раздел раскрыт в главе XIII «Социально-воспитательные технологии».

Рекомендуемая литература

Амонашвили Ш.А. Созидая человека. М: Знание, 1982.
Белкин А.С. Ситуация успеха: как её создать. М., 1991.
Берулаева М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования // Педагогика. 1994. № 5.
Бударный А. Принципиально новая организация открывает путь к перестройке процесса обучения в школе//Народное образование. 1988. №1.
Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
г зенко И., Раковский М. Опыт Липецкой школы: забыть или переосмыслить зано-' ?//Народное образование. 2002. №4. В° ^Иванов ИЛ. Методика коммунарского воспитания. М.: Просвещение, 1990.
Ильин ЕЛ. Путь к ученику. М.: Просвещение, 1988.
Концепция общего среднего образования. М.: ВНИК «Школа», 1988.
КррчакЯ. Как любить ребёнка. М., 1990.
Кочетов А.И. и др. Эксперимент по программе воспитательной работы в школе. Ярославль, 1994.
Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003.
Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. М.: Просвещение, 1989.
Мухин ММ. Гуманизм педагогики В.А. Сухомлинского. М., 1994.
Отчёты о встречах учителей-новаторов:
—Педагогика сотрудничества // Учительская газета. 1986. 18 марта.
—Демократизация личности // Учительская газета. 1987. 17 октября.
—Методика обновления // Учительская газета. 1988. 19 марта.
—Войдём в новую школу//Учительская газета. 1988. 18 октября.
—Поворот. Бухара. Перемена. 1990.
Педагогический поиск/ Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987. Педагогика сотрудничества (газета «Первое сентября»):
—От ученика — к личности. 1996. 03.09.
—Человек свободный. 1994. 01.09.
—Школа сотрудничества: эстафета педагогических идей. 1991. № 51-56. г-Школа сотрудничества: хрестоматия. 2000. № 54-58.
Селевко Г. К. Активизация психологических факторов развития и личностный подход кучащимся//Тезисы Всесоюзной конференции «Развитие личности». М.: МГУ, 1989.
Селевко Г. К. Опыт разработки теории педагогики сотрудничества // Республиканская конференция по активным методам обучения. Пермь, 1991.
Селевко Т.К., Тихомирова Н.К. Педагогика сотрудничества: Методические рекоменда-Ц14 4.1,11. Ярославль, 1988,1989.
Селевко Г.К., Тихомирова Л.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы. Ярославль, 1990.
Сериков В.В. Личпостно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М.: Просвещение, 1987. Соловейчик С.Л. Учение с увлечением. М.: Детская литература, 1979.
опель К. Как научить детей сотрудничать: В 4 ч. М.: Генезис, 1998. чирлина Т.В. На пути к совершенству. М.: Сентябрь, 1997.
оталов В.ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Просвещение, 1990. Школа сотрудничества. М.: Первое сентября, 2000.

4.2. Гуманно-личностная технология ША. Амонашвили



Амонашвили Шалва Александрович (р. 1931 г.) — *академик РАО, известный российский и грузинский педагог — учёный и практик. Разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества, личностный подход, оригинальные методики обучения языку и математике. Своеобразным итогом, идеологией его педагогической деятельности является технология «Школа жизни», изложенная в его «Трактате о начальной ступени образования, построенного на принципах гуманно-личностной педагогики»*

Воспитание честных и благородных чувств в сердцах детей нужнее и дороже,

нежели обогащение их разными знаниями.

Гогебашвидц

Классификационные параметры технологии Ш.А. Амонашвили

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: гуманистическая + религиозная.

Методологический подход: личностно ориентированный.

Ведущие факторы развития: социогенные + биогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно- рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры:'-, эмоционально-нравственная: 1) СЭН + 2) ЗУН.

Характер содержания: обучающий + воспитательный, светский с элементами религиозной культуры, гуманитарный , общеобразовательный, человекоориентированный.

Вид социально-педагогической деятельности: поддержки (сопровождения) ребёнка.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные, игровые с элементами проблемности, творчества.

Организационные формы: традиционная классно урочная с элементами дифференциации и индивидуализации.

Преобладающие средства: вербальные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: гуманночностный, педагогика сотрудничества. 41 Направление модернизации: на основе гуманизации и демократизации.

Категория объектов: массовая и продвинутая на основе личностного подхода к детям.

Векторы целей

Становление, развитие и воспитание в ребёнке благородного человека путём раскрытия его личностных качеств.

Облагораживание души и сердца ребёнка.

Развитие и становление познавательных сил ребёнка.

Обеспечение условий для расширенного и углублённого объёма знаний и умений.

Стремление к идеалу воспитания — самовоспитанию.

Концептуальные положения

Приоритет гуманизма над информационно-технологическим содержанием обучения.

Воспитание должно опережать обучение знаниям.

Сердечное общение.

Все положения личностного подхода педагогики сотрудничества.

Ребёнок как явление несёт в себе жизненную миссию, которой он должен служить.

Ребёнок — высшее творение Природы и Космоса и несёт в себе их черты — могущество и безграничность.

Целостная психика ребёнка включает три страсти: к развитию, взрослению И свободе.

Игровые методы — основа учебного процесса.

Принципы педагогической деятельности: 1) любить ребёнка; 2) очеловечить среду, в которой живёт ребёнок; 3) прожить в ребёнке своё детство.

Особенности содержания

Важнейшие умения и способности и соответствующие им дисциплины или

познавателыюе чтение;
письменно-речевая деятельность;
лингвистическое чутьё (уроки родного языка)
квазичтение и квазиписьмо;
приёмы материализации процессов чтения и письма;
литературное творчество детей;
математическое воображение;
осмысление высоких математических понятий (бесконечность, вечность мироздание, многообразие и др.);
постижение прекрасного (уроки о природе);
планирование деятельности;
общение, иноязычная речь;
шахматы;
духовная жизнь;
осмысление высоких духовных материй и ценностей (Дух, Душа, Сердце Благо, Любовь, Жизнь, Смерть и др.);
постижение красоты всего окружающего (музыка, изобразительное искусство, балет, театр и др.);
общечеловеческие качества.

Особенности методики

Перечисленные знания и умения и качества личности ребёнка формируются с помощью специального содержания и огромного количества методов и методических приёмов, которые можно объединить в определённые группы:

гуманизм воспитания: искусство любви к детям, детское счастье, свобода выбора, радость познания (см. рис. 23);

индивидуальный подход: изучение личности, развитие способностей, углубление в себя, педагогика успеха.(см. рис. 24);

личностный подход: заповеди учителя, воспитателя, обязанности Мастера (см. рис. 25);

мастерство общения: закон взаимности, гласность, его величество — «вопрос», атмосфера романтики (см. рис. 26);

культ урока: урок достигает вершин единения учителя и учеников; урок ведущая форма жизни детей (а не только процесса обучения), вбирающая всю и спонтанную, и организованную жизнь детей. Урок — солнце, урок — радость, урок— дружба, урок — творчество, урок — труд, урок — игра, урок — встреча, урок — жизнь (см. рис. 27);

оценивание деятельности детей: использование отметки очень ограничено ибо отметки — это «костыли хромой педагогики»; вместо количественной оценки — качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение само анализу, самооценка (см. рис. 28);

резервы семейной педагогики: родительские субботы, геронтогогика, культ родителей (см. рис. 29).

Гуманизм воспитания по Ш.А. Амонашвили

Любовь к детям:
«Жюриамури» — детский гомон
Педагогическая любовь (2, с. 113)
Искусство проявлять любовь (1, с. 130)
Геронтогогика (2, с. 163)
Детская влюблённость (2, с. 97)
Чрезмерная любовь (2, с. 153)
Праздники (1, с. 104)
Школа человечности (2, с. 137)

Детское счастье:
Источник детской радости и счастья заключён в процессе взросления (1, с. 201)
Дни рождения детей (1, с. 172)
Радости и горести (1, с. 122)
Детство — движение вперёд (5, с. 20)
Тысячный урок (2, с. 42)
Счастье жизни
Счастье познания
Счастье общения
Счастье взросления (3, с. 185)

Игра:
Игра для детей — это жизнь (для взрослых — наоборот) (1, с. 25, 60, 97, 202)
Педагогические игры — те, которые возвышают детей до уровня их престижа (1, с. 202)
Игра в анализ слов (1, с. 51)
Переживание игры (1, с. 203)
Игра — это свободный выбор (2, с. 118)
Романтика (3, с. 99)
Пионерская игра (3, с. 140)
Буратино (4, с. 20), Карлсон (4, с. 58)
Шахматы (1, с. 102)
Если мы забудем, что дети не могут расстаться со своей потребностью играть, то сделаем школу бездушной мачехой (1, с. 202)



«Сердце отдаю детям»:
Педагогика начальной ступени должна быть сугубо оптимистической (1, с. 201)
Школьная жизнь должна стать для каждого смыслом его собственной жизни (1, с. 201)

Без принуждения:
Мы очень долго не считались с детьми в педагогике: с их личностью, интересами и т.п.
Мы должны отказаться от императива (1, 42, 167, 202)
Нельзя — можно (4, с. 15)
Ученье без принужденья (1, с. 108; 3, с. 42; 4, с. 51)

Помочь:
детям стать взрослыми:
расположить к воспитателю (1, с. 41)
доставлять радость общения, совместного труда, знания
Учитель — врач первой помощи
Каждый посадит дерево
Если ребёнок заглядывает в чужую тетрадь, значит — нуждается в помощи (2, с. 31)
Трудные (2, с. 56, 80)

Свободный выбор:
Для ребёнка свобода ничего не означает, если нет возможности выбрать деятельность (1, с. 97)
Шалость — мудрость детства (1, с. 26; 3, с. 101, 189)
Не ломать шалость, а преобразовывать (3, с. 101; 4, с. 23)

Рис. 23. Гуманизм воспитания по Ш.А. Амонашвили

Индивидуальный подход по Ш.А. Амонашвили

Изучение личности:
Знакомство с документами, фотографиями до встречи с детьми (2, с. 5)

Сборник задач:
Ребёнок — это целый сборник задач, сложных и самых сложных (3, с. 18)
Задачи за занавеской (2, с. 129)

Развитие способностей:
Нет предела способностям ребёнка, если педагог проявляет к нему оптимистическое и творческое отношение (1, с. 117)

Приобщения ребёнка к процессу созидания человека в себе самом можно добиться путём установления творческой и познавательной атмосферы и опережения программных требований, путём превращения урока в основную форму коллективной духовной жизни, чтобы сама форма учебного материала рождала у школьников познавательную эстетику; манила их к разгадке и пробе своих интеллектуальных сил, способствовала овладению и совершенствованию школьниками учебной деятельностью.

1 «А» КЛАСС

УЧИТЕЛЬ Ш.А. АМОНАШВИЛИ

Приём по личным вопросам

Личность и цвет чернил (1, с. 175):
Если педагог хочет усовершенствовать свою методику воспитания на началах гуманности, то должен добиваться того, чтобы учеников не мучили те же переживания, что мучили его, когда он был учеником.

Шедевры индивидуального подхода:
Искра божия (2, с. 61, 74)
Мама выходит замуж (1, с. 162)
Как Вахтанг стал хотеть читать (2, с. 20)
Как Шалва-учитель борется с Я-самый (2, с. 35)
Работа с трудными (2, с. 56)
Индивидуальное прогнозирование (2, с. 74)
Бойтесь ожесточённости (1, с. 81; 3, с. 110)
Заброшенным храмом черти завладеют (2, с. 113)
Усыновление Сосо (3, с. 40)
Дима (2, с. 126), Важа (3, с. 61)

Углубление в себя:
Действительная педагогика — та, которая приобщает детей к воспитанию самих себя (2, с. 46)
Три минуты поэзии на математике
Музыка в учебном процессе (1, с. 130)
Минуты медитации
Пробудить совесть (1, с. 79)
Добрые чувства (2, с. 102)

Рис. 24. Индивидуальный подход по Ш.А. Амонашвили

Личностный подход по Ш.А. Амонашвили

«В каждом человеке есть скрытый бубенчик, и задача педагога сделать так, чтобы он зазвучал». (М. Горький)

Десять заповедей воспитателя
1. Расположи ребёнка к воспитанию
2. Сделай радостью его общение с тобой
3. Среда взрослого общения — образец
4. Первооснова — вера ребёнка и в ребёнка
5. Забота друг о друге, о людях
6. Не возвышай и не унижай искусственно
7. Понять ребёнка надо нам
8. Проницательность, последовательность, терпение
9. Доброта, любовь + требовательность, ответственность
10. Долой авторитарность, грубость, принуждение

Личность (1, с. 41, 164)

Памятка педагогу
— Будь осторожен!
— Не ошибись!
— Не навреди!
— Будь надеждой для ребёнка!
— Дари себя детям!
— Знай, к чему стремишься!
— Постоянно ищи в ребенке богатство его души!
— Будь терпелив в ожидании чуда и будь готов для встречи с ним в ребёнке!

ГУМАНИЗМ (3, с. 26)

ДЕМОКРАТИЗМ

Нам должно быть присуще всё лучшее, что людям нравится в человеке.
Ш.А. Амонашвили

ЕДИНСТВО С КОЛЛЕКТИВОМ (3, с. 28)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САМОВОСПИТАНИЯ

Обязанности Мастера
Любить детей, быть человеком доброй души
Быть оптимистом, олицетворять человека будущего
Уметь понимать детей
Не ставить плохих отметок
Не жаловаться родителям на учеников
Не делать замечаний на уроках
Не делить детей по способностям
Не допускать отставания детей
Вызывать чувство успеха у детей
Идти не с предметом к детям, а с детьми к предмету

Рис. 25. Личностный подход по Ш.А. Амонашвили

Мастерство общения по Ш.А. Амонашвили

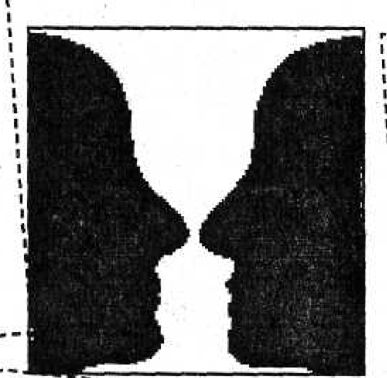
Главный метод гуманистического воспитания — доставлять ребёнку радость общения с нами.

Закон взаимности:
Пусть педагог всегда спешит к детям, радуется каждой встрече с ними; тогда и дети будут спешить в школу и от всего сердца радоваться каждой встрече

Приём «глаза в глаза»:
Установление контакта с детьми (2, с. 102)
«На ушко», «шёпотом» (1, с. 69)
«Спасибо» (1, с. 69)

Приём «смех»:
Смех — форма выражения радостных переживаний (1, с. 60)
Аплодисменты (2, с. 118)
Закройте глаза: вспомните смешные события из вашей жизни

Приём гласности:
Педагог никогда не спрашивает «кто хочет?», а всегда — «кого выберем, кого пошлём?». Вмешаться можно только тогда, когда кто-нибудь остаётся без внимания (1, с. 166)
Школьная газета — идёт по классу. Рисуй, пиши (2, с. 12)



Доброе слово — лекарство
Дело не в словах, а в тоне, каким они произносятся (1, с. 16, 180)
«Здравствуйте, дети!» счастье общения, радость учения, бодрость духа

Знамёна романтики:
Вход в духовный мир ребёнка лежит через его эмоции.
Вожатый отряда (3, с. 100)

Речевое воспитание:
Вежливые, приветливые, ласковые слова — употребляют реже, чем грубые, обидные, бранные. Усваивая речевую грязь, дети усваивают и нравственную грязь.
Цель: очистить речь от грязи.
Средства: уроки вежливости, школа человечности, книжки «Как себя вести» и т.д. (2, с. 144)

Его величество — «вопрос»:
Вопрос, задаваемый детям педагогом, — это почерк его педагогического мастерства (1, с. 39), это клеточка не только методики, но и всей педагогики.
В нём — отношение педагога к детям.

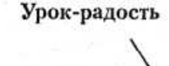
Улыбка. Улыбка есть особая духовная сила, которая проходит через сердце и проявляется внешне как выражение лица, излучающее внутренний свет и тепло. Улыбками выявляются, передаются и посылаются другим наши отношения, чувства, мысли. И так как истинная Улыбка идёт только от доброго сердца, то всё, что ею выражается, служит поддержке, поощрению, вдохновению, успокоению тех, к кому она обращена.

Рис. 26. Мастерство общения по Ш.А. Амонашвили

О, урок, ты — солнце! (урок у Ш.А. Амонашвили)

Принципы

- Принцип продолжения жизни ребёнка на уроке
- Положительный эмоциональный настрой
- Установление деловых отношений с детьми (1, с. 140)
- Ведение урока в соответствующем темпе (1, с. 142)
- Очеловечение знаний, приоритет развития ума
- Сотрудничество
- Творчество
- Игры-учёбы



Памятник уроку

Ты, УРОК, наше солнышко знаний!
Урок, ты — радуга, удивляющая своими красками: стихами, сказками, уравнениями...
Урок, ты — океан, в который опускаешься, как на батискафе: интересно!
Урок, ты — мудрый, добрый, радостный, сердечный, интересный, родной человек
Урок, ты — совесть, урок, ты — сомнение
Урок, ты — радость, урок, ты — музыка, симфония

Урок, ты не думай, что существуешь от звонка до звонка... Ты, может быть, совсем не кончаешься, потому что после звонка мы покидаем тебя с желанием поскорее встретиться. Ты отправляешь нас домой с беспокойными мыслями.

Драгоценности урока:

- Минуты поэзии (2, с. 118)
- Облака мыслей (3, с. 60)
- Стишки (2, с. 19)
- Математика в темноте (3, с. 79)
- Указка и чтение (2, с. 19)
- Опоры (2, с. 33)
- Изолированная самостоятельность (2, с. 31)
- Ум + сердце + руки (2, с. 38)
- Доска (3, с. 78)
- Квазиписьмо (1, с. 119)
- Фантазия (2, с. 41)

Рис. 27. Урок у Ш.А. Амонашвили

Отметки у Ш.А. Амонашвили

Настанет время, когда учителя сами отнесут отметки в ближайший педагогический музей.

Костыли хромой педагогики:
— Мало педагогики и много власти
— Отождествляются с личностью
— Необъективны
— Сортируют на хороших и плохих
— Доставляют нравственные страдания
— Порождают формализм, процентоманию (3, с. 92)

Винтовка, нацеленная в лоб:
— Конфликт ученика с учителем, предметом, школой
— Психологическая травма
— Психологический барьер
— Чувство неполноценности, унижение достоинства
— Фиксирование недостатков
— Проблема «двойки»
(1, с. 176, 189)

Конфликт с учеником:
Мы больше сердимся на них и меньше улыбаемся, больше требуем, реже сочувствуем, больше пугаем, меньше поощряем, больше контролируем и меньше доверяем, больше спрашиваем, меньше объясняем

Отмена количественной оценки:
Дети сжигают наши отметки — значит, они не нужны
Учиться не ради отметок, а ради знаний
Отменить страх детей перед отметкой (учителем)
Вместо количественной — качественная оценка
(3, с. 90)

Самооценка, самоанализ:
Детей нужно учить:
— как анализировать результат своей работы
— как исправить ошибки и недочёты
— как вести самоконтроль
— как дать содержательную самооценку
Самоконтроль и самооценка — необходимые части учебной деятельности

Самовыражение:
Дети хотят оценки, потому что постоянно жаждут самоутверждения.
Удовлетворять эту жажду педагог может, применяя многообразие приёмов качественной, содержательной оценки, входящих в систему доброжелательного общения с ребятами

Пакет результатов и характеристика:
В конце каждого полугодия дети на уроках готовят большие конверты (для родителей), которые заполняют образцами письма, чертежами, рисунками, аппликациями.
Туда же учитель кладёт «характеристику», в которой на фоне положительных черт и успехов ребёнку даются советы: на что обратить внимание, как улучшить своё поведение, знания, умения.

Рис. 28. Отметки у Ш.А. Амонашвили

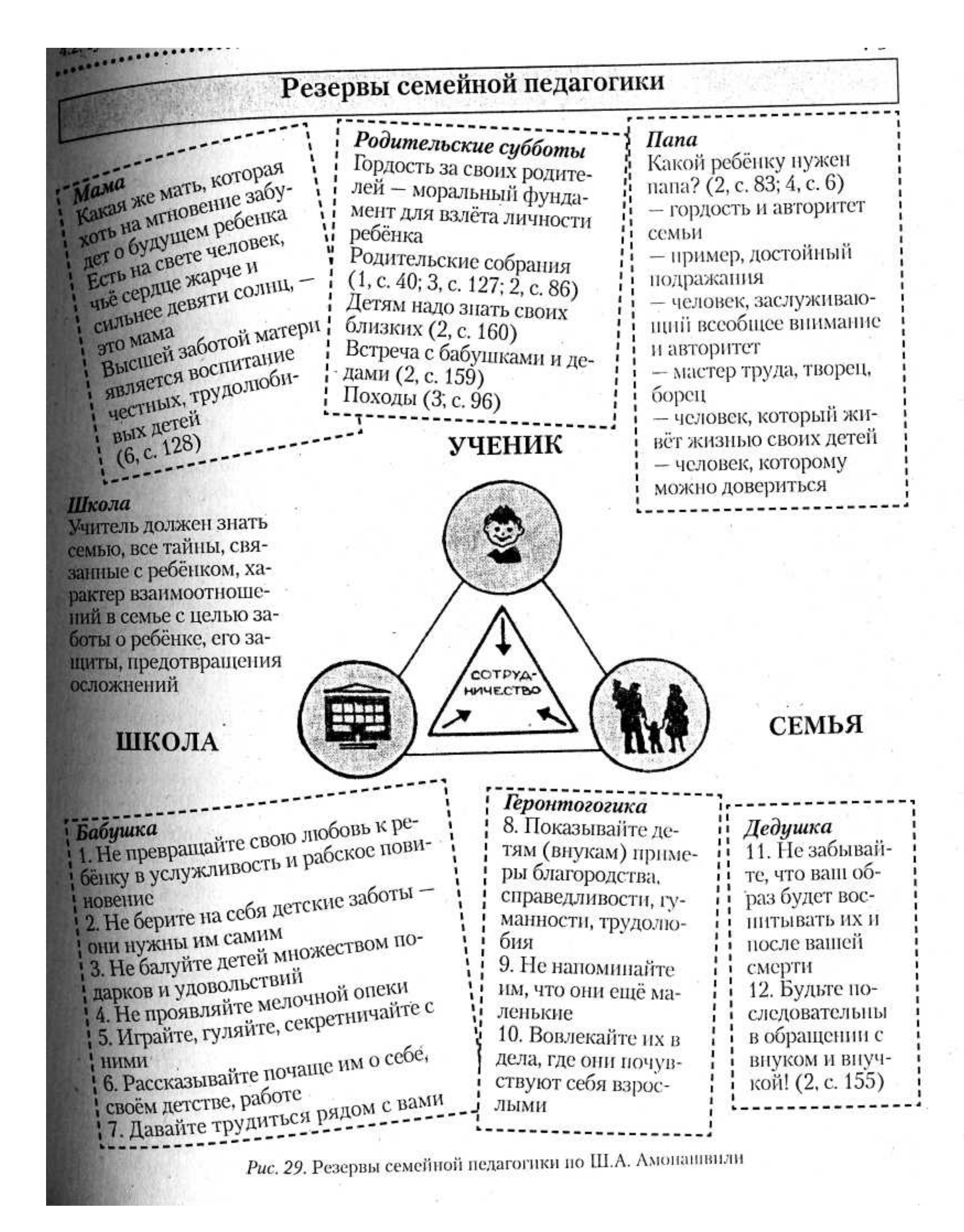


Рис. 29. Резервы семейной педагогики по Ш.А. Амонашвили

Заповеди Ш.А. Амонашвили

Учитель, будь солнцем, излучающим человеческое тепло, будь благодатной ; почвой для развития человеческих чувств и сей знания не только в памяти и сознании твоих учеников, но в первую очередь в их душах и сердцах:

- только духовная общность — и ничего, что может расколоть эту общность;
- только взаимность сотворчества, сотрудничества — и ничего, что может посеять в ней недоверие;
- только любовь, проявленная в тончайших формах педагогического мастерства, — и ничего, что может отравить её;
- только уважение и утверждение личностного достоинства — и ничего, что может ущемить радость взросления в ребёнке;
- только оптимизм и глубокое понимание ребёнка — вот чем облагораживется воспитательное поле, на котором выращивается будущее человечества, куются судьбы и счастье людей.

Рекомендуемая литература

Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1988.
Амопашвили Ш.А. Как живёте, дети? М., 1988. .
Амопашвили Ш.А. Единство цели. М., 1988.
Амонашвили Ш.А. Созидая человека. М., 1982.
Амопашвили Ш.А. В школу — с 6 лет // Педагогический поиск. М., 1987.
Амопашвили Ш.А. Письма к дочери. М.: Знание, 1988.
Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьника. М, 1984.
Амопашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. М.: Институт практической психологии, 1998.
Амопашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минсщ 1990.
Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М.: Знание, 1980.
Амонашвили Ш.А. Отметки на костре // Учительская газета. 1987. 18 августа.
Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
Амопашвили Ш.А. Человек с эврикой // Учительская газета. 1988. 17 мая.
Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М.: Народное образование, 1998.
Амопашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? // Учительская газета. 2001. 25 сентября.
Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М., 1987.
Соловейчик С.Л. Принцип Амонашвили // Учительская газета. 1986. 4 декабря.
Уроки Шалвы Амонашвили // Советский Союз. 1987. № 7.

Система Е.Н. Ильина: преподавание литературы как предмета, формирующего человека

Умножать, а не только уважать человека в человеке.
Е.Н. Ильин

Ильин Евгений Николаевич (р. 1929 г.) — учитель литературы 84-й школы Санкт-Петербурга. Создал оригинальную концепцию преподавания литературы как искусства и нравственно-этического курса, помогающего каждому ученику состояться Человеком.

Классификационные параметры системы Е.Н. Ильина

Уровень и характер применения: по содержанию — частнопредметный, по значению — общешкольный.

Философская основа: гуманистическая.

Методологический подход: социокультурный, ситуативный, коммуникативный.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная с элементами суггестии.

Ориентация на личностные сферы и структуры: эмоциональная сфера (СЭН).

Характер содержания: обучающий + воспитательный, светский, гуманистический, общеобразовательный..

Вид социально-педагогической деятельности: социализация.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Организационные формы: традиционная классно-урочная, групповая с элементами индивидуального подхода.

Преобладающие средства: вербальные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личностно ориентированный.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные с элементами диалога, проблемное™, творчества.

Направление модернизации: гуманизация и демократизация педагогических отношений.

Категория объектов: массовая + продвинутая.

Целевые ориентации

Нравственное и эмоциональное воспитание личности, в процессе которого, осуществляется необходимое обучение.

Преподавание литературы как искусства.

Концептуальные позиции

Усвоение основ наук, составляющих главное содержание учебных предметов, создаёт возможность для формирования у учащихся научного мировоззрения взглядов и убеждений, необходимых современному человеку.

Принцип гуманизации: нравственный потенциал книг порождает особую систему гуманистических знаний — убеждений.

Художественность: «об искусстве — языком искусства»; урок литературу строится по законам искусства (художественный анализ художественного произведения), закон трёх «о»: очаровать книгой, окрылить героем, обворожить писателем).

Принцип обучающего воспитания: обучение — не доминирующий абсолют, а составная часть программы воспитания; анализ литературного произведения должен вырастать в этическую проблему.

В процессе учебной деятельности у школьников могут быть воспитан нравственные основы и важнейшие качества личности, такие, как патриотизм, потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии, эмоциональная чувствительность, эстетические вкусы, уважение и готовность к труду.

Идти к ребятам не только с темой урока, а со жгучей проблемой.

Знание через общение и общение через знание — это двуединый процесс нравственного развития.

Сама личность учителей, классных руководителей, руководителей школ, их нравственный облик, идейная убеждённость и педагогическое мастерство могут оказать самое большое влияние на формирование личности учащихся, па воспитание у них лучших качеств граждан своей родины.

Педагогика экспрессии: «слово + чувство».

Формула личностного подхода: любить + понимать + принимать + состарадать + помогать.

Метод духовного контакта.

Демократизм: общение с учеником как с личностью, духовно равной учителю.

Учитель — предметник, художник, врач, создатель самой тонкой — душевной культуры ребёнка.

Работу и жизнь учителя-словесника нельзя расчленять.

Особенности содержания

Каждое художественное произведение, изучение которого входит в программу школьного курса литературы, содержит множество нравственных проблем, которые так или иначе в нём ставятся. Вопрос-проблему, которая служит ядром урока, Ильин ставит так, чтобы:

а) вопрос был для современных учащихся жгучим, злободневным;

б) был по возможности обращен не вообще к учащимся, а именно к школьникам данного класса или даже к конкретному ученику (ученице);

в) ответ на него, разрешение проблемы, содержащейся в вопросе, требовали тщательного изучения произведения, учебника и дополнительной литературы, ознакомления с историей изучаемого произведения и с биографией автора.

Особенности методики

В обучении предмету формула развития выглядит так: от опыта личности — к анализу художественного произведения и от него — к Книге.

Особенности метода преподавания литературы Ильина — внимание к деталям. Этот своего рода дедуктивный метод исследования литературы оказывается чрезвычайно эвристичным для учеников, активизируя их собственный поиск и понимание.

Способ введения ученика в структуру материала через «деталь» — «вопрос» — «проблему» универсален и может быть использован всеми учителями для создания проблемных ситуаций. Ответ на поставленные проблемы организуется в форме коллективного поиска, раскрепощённого обсуждения, дискуссии, организуемых и инициируемых учителем.

Урок литературы — это:

— человекоформирующий процесс; урок — общение, а не просто работа, это искусство, а не только учебное занятие, жизнь, а не часы в расписании;

—своеобразный одноактный спектакль с несколькими явлениями, сотворчество двух моралистов — писателя и учителя;

— открытия, а не аргументы и факты;

— совместная деятельность учителя и ученика на творческой основе, духовном равенстве и межличностном общении.

Жизнь. Всякий школьник учится по двум программам. Одну из них предлагает школа, а другую, как правило более реальную, — соседка по квартире, друзья по двору, иногда собственный отец, сбившийся с пути. Учителю надо учитывать обе эти программы.

Воздействие на «вторую программу» идёт на каждом уроке: здесь и сочинения о своих друзьях, родных и близких, и индивидуальное влияние на личность яркими примерами из литературы, и оригинальные домашние «нравственные задания», беседы «по душам» на уроке и вне урока и многое другое.

Сверхзадача урока: помочь подростку поверить в свои силы, разбудить в нём лучшие качества личности, подвести к высотам гуманизма и гражданственности.

Рекомендуемая литература

Иванихин В.В. Почему у Ильина читают все. М., 1990.

Ильин Е.Н. Воспитаем читателя. (Советы родителям). СПб., 1995.

Ильин Е.Н. Герой нашего урока. М: Педагогика, 1991.

Ильин Е.Н. Деловой человек и книга. СПб., 1995.

Ильин Е.Н. Из блокнота словесника. СПб., 1993.

Ильин Е.Н. Искусство общения. М, 1982.

Ильин Е.Н. Как сдать экзамен по литературе. М: Школа-Пресс, 1994.

Ильин Е.Н. Как увлечь книгой. (Учитель — учителю). СПб., 1995.

Ильин ЕМ. Лев Толстой в зеркале «Войны и мира»: Пособие для учителей и учащихся. | М.: Школа-Пресс, 2000.

Ильин Е.Н. Минувших дней итоги... Л.:Лениздат, 1991.

Ильин Е.Н. Мои ключи...: Об искусстве художественной детали. СПб., 1999.

Ильин Е.Н. Путь к ученику. М.: Просвещение, 1988.

Ильин Е.Н. Рождение урока. М., 1986.

Ильин Е.Н. Роман Шолохова «Поднятая целина». М., 1985.

Ильин Е.Н. Уроки практической 1-рамотности: Заметки учителя литературы. СПб., 1997.

Ильин Е.Н. Урок продолжается. М., 1973.

Ильин Е.Н. Шаги навстречу. М., 1986.

Технология витагенного образования (А.С. Белкин)

Жить — значит учиться.

Белкин Август Соломонович — академик АПСН и МАЛО, заслуженный деятель пауки, доктор педагогических наук.

Витагенное обучение — обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. При этом различаются два понятия.

Опыт жизни — витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомлённостью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности. К сожалению, именно на этом информационном уровне и идёт процесс обучения в большинстве образовательных технологий. Это то, что в обучении называется ЗУНами.

Жизненный опыт — витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Это то, что в современной педагогике называется компетентностями.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: макротехнология.

Философская основа: экзистенциальная.

Методологический подход: голографический.

Ведущие факторы развития: социогенные + биогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ключевые компетентности + 2) ЗУН + 3) СУД.
Характер содержания: светский, общеобразовательный.
Вид социально-педагогической деятельности: социализации.
Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.
Преобладающие методы: коммуникативные.
Организационные формы: классно-урочная.
Преобладающие средства: вербальные + практические + наглядные.
Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: сотрудничество.
Направление модернизации: на основе личностной ориентации.
Категория объектов: все категории.
Целевые ориентации
Формирование компетентностей — многоплановых навыков адаптации к современной жизни.
Формирование готовности к самосохранению путём самодисциплины и мобилизации личностных сил.
Воспитание у подрастающего поколения жизнеспособности.
Формирование представления о многомерности образовательного процесса.
Голографическое сознание. Понятия «голография», «голографическое сознание» впервые использовал в онтопсихологии А. Менегетти (Онтопсихологиче-ская педагогика, 1993). Каждая индивидуальность рассматривается как голограмма — соединение многочисленных векторов движения (развития).
Исходное основание процесса обучения — человеческая жизнь (вита).
Использование богатейшего набора составляющих жизнедеятельности ребёнка, подростка для решения педагогических задач.
Сотрудничество учителя и ученика.
Под сотрудничеством понимается совместная деятельность участников учебного процесса, направленная на достижение единых целей и представляющая сплав совместной деятельности в достижении единых целей на рациональном, эмоциональном и деятельностном уровнях.
Различаются, в соответствии с возрастом ребёнка, следующие стадии сотрудничества.
Опека (дошкольный период) — максимальная роль взрослых в определении целей деятельности ребёнка и помощи ему; низший уровень осознания целей и минимальная роль детей в оказании помощи взрослым.
Наставничество (младший школьный возраст) — решающая роль взрослых при возрастающей роли детей в оказании содействия учителю, постепенное осмысление ими единства целей.
Партнёрство (младший школьный, младший подростковый период). Роль взрослых доминирующая. Недостаточное равенство в осознании задач. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий.
Сотрудничество (младший и старший подростковый период) — руководящая роль взрослых. Достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу.
Содружество (период старшего детства) — высокая форма сотрудничества, когда обе стороны соединяют деловые, личные отношения на основе сотворчества.
Опора на жизненный опыт личности — главный путь превращения образовательных знаний в ценности.
Опора на подсознание личности, представление о многомерности и голографичности образовательного процесса.
Голографический подход — объёмное овладение знаниями, обеспечивающее реализацию витагенного образования в процессе сотрудничества.
Особенности содержания и методики
Витагенная проекция — витагенная информация учащихся, востребованная учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания. Вектор: ученик — знание — учитель.
Источниками витагенной информации являются: средства массовой информации; научная, техническая и художественная литература; произведения искусства; социальное, деловое и бытовое общение; различные виды деятельности; образовательный процесс. Именно они составляют основное содержание, главный «нерв» витагенной информации. Концентрируясь на полюсах успеха — неуспеха,

достижений и ошибок, проходя определённые стадии, витагенная информация трансформируется в витагенныи (жизненный) опыт.

Конструирующая проекция — информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенныи опыт других, книга, средства массовой информации,

произведения искусства, научные данные, встречи со специалистами различных

отраслей науки и прочее, создающая целостную голографическую картину знания.

Дидактическая проекция — научная информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию учащихся. Вектор: учитель -- знание — учение.

Переход витагенной информации в жизненный опыт происходит через несколько стадий.

1-я стадия. Первичное восприятие витагенной информации, недифференцированное.

2-я стадия — оценочно-фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации в филогенезе (с общечеловеческих, групповых, гностических позиций), потом — в онтогенезе, т.е. с позиций личной значимости.

3-я стадия — установочная. Личность стихийно или осмысленно создаёт установку на запоминание информации на конкретный период.

Пять условий превращения витагенной информации в ценности образования.

Ценностное отношение к знанию — это первое и главное условие превращая образовательных знаний в ценность.

Ценностью для ученика будет только то знание, которое он воспринимает как личностно значимое. Для ребёнка самодостаточными будут лишь те знания, которые он прочувствовал, познал, испытал на практике и хочет сохранить в запасниках своей долговременной памяти, т.е. то, что составляет его жизненный опыт: память мыслей, память чувств, память действий.

Вторым условием является ценностное отношение к незнанию. Незнание дословно означает отсутствие информации. Но есть незнание не только как проявление невежества, но и как способ познания в образовательном процессе.

А.С. Белкин выделяет следующие виды незнания: образовательное; научно-исследовательское; духовное; житейски-бытовое; социальное.

Выделяются условно и уровни незнания: неосведомлённость; неведение; иллюзорное неведение; искажённое неведение (невежество).

Условие третье — формирование представлений о многомерности образо-вательного процесса. Образование должно приобрести главный социальный! смысл — формирование социального образа человека, неповторимой личности, т.е.] индивидуальности. Без такого подхода витагенное образование невозможно.

Условие четвёртое — личностный подход:

—опора на положительное в личности;

—оптимистическая перспектива в работе с ребёнком,

—учёт интересов личности в образовательном процессе с точки зрения её всестороннего развития.

Условие пятое — опора на подсознание личности, что представляет собой прежде всего творчество и фантазии ученика в самых разных проявлениях. Сознание — это верхушка айсберга, имя которому — подсознание.

Приёмы голографического мышления

Голографический подход в психологии и педагогике означает рассмотрение объекта в отражении (проекции) в многомерном пространстве. Это процесс многомерного объёмного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетающих в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами. (Это относится как к обучению, так и к воспитанию в рамках единого образовательного процесса.)

Голографическая проекция — мысленное моделирование знания, где источник его получения — незнание, интеллектуальные потенции самой личности. Для этого применяются:

—Приём ретроспективного анализа жизненного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе. «Что было бы, если...»

—Приём стартовой актуализации жизненного Опыта учащихся заключается в том, что необходимо выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают учащиеся, прежде чем они получат необходимый запас образовательных (научных) знаний.

—Приём опережающей проекции преподавания предъявляет повышенные требования к инструментовке. Образовательная информация должна накладываться на витагенную, придавая ей опережающее научное объяснение.

—Приём дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели эффективен особенно в тех случаях, когда необходимо актуализировать не столько витагенные знания, сколько творческий потенциал личности, её потребность в самореализации. «Я предлагаю вам идею—незаконченное произведение... Дополните и закончите его на основе своего жизненного опыта».

—Приём временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций состоит в том, что дидактический материал излагается с раскрытием временных, пространственных, содержательных связей между фактами, событиями, явлениями, процессами.

—Приём витагенных аналогий в образовательных проекциях имеет формулу: «В жизни нет ничего такого, чего бы ещё не было».

—Приём витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы. Суть его в том, чтобы «очеловечить» объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества, мотивы действия.

—Технология творческого синтеза образовательных проекций. Смысл 'этого приёма заключён в том, чтобы образовательный объект знания был представлен в проекциях голографии творчески преобразованным, интегрированным.

—Технология творческого моделирования идеальных образовательных объектов можно образно сравнить с газетной рубрикой «Если бы я был президентом».

Термин «идеальная» означает не совершенство, отсутствие недостатков, а лишь умозрительный, отключённый от реалий жизни проект, иллюстрирующий главную идею автора.

Рекомендуемая литература

Белкин А.С. Витагенное обучение с голографическим методом проекций // Школьные технологии. 1998. № 3.

Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. М.: Академия, 2000.

Белкип'А.С. Ситуация успеха. Как её создавать. М, 1992.

Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения. Екатеринбург, 1997.

Корнеев П.В. Жизненный опыт личности. М., 1987.

Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. М., 1995.

Сенько Ю.В., Тамарин В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. М, 1989.

Предтечи, разновидности, последователи

Гуманистическая психология, возникшая в 60-х гг. XX в. (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон) как психотерапевтическая практика, получила широкое признание в образовании, медицине, политике. На идеях и принципах гуманистической психологии оформилась особая новая педагогическая практика — гуманно-личностные педагогические технологии. В них провозглашаются новые, гуманистические отношения между миром взрослых и миром детства.

Сравнение традиционных и гуманистических отношений

Традиционные педагогические отношения

Гуманистические отношения

Принцип субординации: мир детства — это часть мира взрослых, часть, не равноценная целому и подчинённая ему, его целям, его установкам и ценностям.

Принцип монологизма: мир детства — это мир учеников и воспитанников, мир взрослых — мир учителей и воспитателей; мир детства — чистая потенция, лишённая своего собственного и ценного для взрослых содержания; мир взрослых существует, тогда как мир детства лишь взрослеет, усваивая содержание мира взрослых; содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении — От взрослых к детям.

Принцип произвола: мир взрослых всегда жил по своим законам и всегда навязывал эти законы миру детей; мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых.

Принцип контроля: мир детства всегда находился под полным контролем мира взрослых; этот контроль рассматривался как необходимый элемент процесса обучения и воспитания.

Принцип взросления: развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т.е. планомерное движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов.

Принцип инициации: во всех обществах всегда существовали граница между миром детства и миром взрослых и «процедуры инициации», т.е. перевода человека из одного мира в другой.

Принцип деформации: мир детства всегда так или иначе деформирован вторжением мира взрослых.

Принцип равенства: мир детства и мир взрослости — совершенно равноправные части мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга. .

Принцип диалогизма: взаимодействие мира детства и мира взрослости должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс».

Принцип сосуществования: мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идеи невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов.

Принцип свободы: мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, каким бы этот путь пи был, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей.

Принцип соразвития: развитие мира детства — это процесс, параллельный развитию мира взрослости.

Принцип единства: мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей.

Принцип принятия: особенности любого человека должны приниматься другими людьми такими, каковы они есть, безотносительно к каким бы то ни было внешним эталонам, нормам и оценкам «взрослости» и «детскости».

Гуманистическая педагогика Януша Корчака (1878-1942). Польский педагог и врач, руководитель детских приютов — «Дома сирот» и «Нашего дома» в Варшаве. Я. Корчак — человек-легенда, символ бескорыстия и самопожертвования. В 1942 г., отказавшись отличного помилования, был казнён фашистами вместе со своими детьми в газовой камере.

Концептуал

Народная, свободная, трудовая школа.' Воспитание трудом. Самоуправление в школе.

Мир делится не на богатых и бедных, мир делится на два неравных класса — на взрослых, которые имеют всё, и детей, которые не имеют ничего. Необходимо равенство детей и взрослых во всём. Экологическое воспитание. Изменение мира путём изменения системы воспитания.

Воспитание

Воспитание — процесс постепенного познания ребёнка и развитие его врождённых способностей.

Детство — это не подготовка к жизни, а сама жизнь детей. Ребёнок не когда-нибудь, не завтра, а уже сейчас человек.

Воспитание при помощи коллектива.

В ребёнке изначально заложены положительные качества.

Первое условие воспитания — знание ребёнка.

Познайте себя прежде, чем захотите познать детей.

Обучение

Природные наклонности детей — верные ориентиры, чему их учить и как. Уважайте незнание ребёнка.

Не опускаться до понятий ребёнка, а подниматься до их чувств. Знайте ребёнка; все дети философы и поэты.

Самовоспитание детей

Методу принуждения противопоставлялось самоуправление. Детский товарищеский суд учил детей считаться с нормами человеческого общежития и обдумывать свой поступки. Детский суд чести — суд без наказаний. Воспитание не окриком, а мирно и спокойно.

Дети сами вольны выбирать свой путь.

Основа воспитательной системы Корчака — два необходимых инструмента самовоспитания детей: детский совет самоуправления и детский сейм.

Учитель .

Знайте наперёд реакцию ребёнка и не раздражайтесь, не сердитесь.

Пусть вас не покидает сознание, что вы можете ошибаться.

Задача воспитателя — завоевать для ребёнка право быть ребёнком.

Издание журнала «Малы Пшеглёнд» (до 1939 г.). При журнале образовались творческие группы «Поможем друг другу», «Ты мой друг и я твой друг», «Придумай сам», «Поиграем вместе». Дискуссия на тему «Мальчик и девочка». Корреспонденты получали открытки с благодарностью. Картотека. В «Доме сирот» выходила газета.

Московский молодёжный корчаковский центр (И.Д. Демакова) разрабатывает гуманистическую идею поддержки детства как очень сложного и трудного для ребёнка периода на основе идей Я. Корчака.

Липецкий опыт (Липецкая образовательная гуманистическая инновационная система Константина Александровича Москаленко — ЛОГИС). Был началом учебного сотрудничества учителей и учеников (конец 50-х годов).

Главным объектом этой инновации был объединённый урок. Его особенности состояли в том, что:

—в учебном процессе объединён опрос учащихся по изученному учебному материалу с объяснением нового;

—школьники работали каждый в своём темпе;

—новое проблемное начало (зачин) урока;

—комментированные упражнения, идея которых — думанье вслух;

—новый темп урока;

—поурочный балл;

—ответы с места (без вставания);

—обучающие тетради;

—активизация самостоятельной работы детей;

—опорные сигналы обучения;

—игровые упражнения;

—обучающий опрос.

На уроках разрешалось отвечать сидя, можно было спорить, дополнять, предлагать свои варианты, поддерживать понравившуюся мысль, критиковать. Любая активность мысли учитывалась и оценивалась поурочным баллом. Цель урока по Москаленко — сделать обучение интересным, плодотворным, гуманным.

К. А. Москаленко понял, что у многих ребят все силы уходят на борьбу со своей неспешностью, а нарост и развитие сил уже не остаётся. Поэтому дети перестают задавать вопросы, спорить с учителем, высказывать своё мнение. Не подчинение, а согласование интересов учителя и ребёнка — таково кредо К. А. Москаленко.

Действия комментированного обучения по образцу:

1. Индивидуальное и коллективное проговаривание учебного текста.

2.Коллективное отслеживание (под руководством учителя) правильности речевых, орфографических, грамматических, математических, физических и других

учебных действий учащихся (рефлексия).

3. Оценочное сопровождение негласными промежуточными баллами и суммарным гласным поурочным баллом, выставляемым (иногда коллективно) каждому школьнику в конце урока за результат и творческое отношение к уроку.

Опыт липецкой школы доказал исключительную роль и значимость соединения рефлексии с целью и действием в обучении.

Малые действия, малые успехи как слагаемые общего успеха окрыляют ребят, повышают их уверенность и интерес к учению, способствуют образованию мотивогенной ситуации.

«Справедливое сообществом Лоуренса Колъберга— это воспитательная система, где свойственная большинству школ «нравственность принуждения» заменяется на «нравственность сотрудничества», где учитель и ученик имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путём. Это сообщество живёт по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге. Нравственное развитие стимулируется дискуссиями во время собраний, демократическим принятием решений.

Наиболее значительной чертой «справедливых сообществ» является также их акцент на формирование чувства сообщества (читай — коллектива). Эти идеи нашли отражение в практике американских школ и университетов, а также разного рода исправительных учреждений.

Обучение в сотрудничестве было разработано американскими педагогами — групповая технология, основанная на идеях кооперации, взаимодействия, сотрудничества (см. п. 6.6).

«Школа без неудачников» У. Глассера представляет собой гуманистическую систему, где в центре — личность ребёнка, его интересы, успехи. И задачу школы У. Глассер видит прежде всего в «обеспечении такой системы, где успех был бы делом не только возможным, но и реальным, где дети успешно учились и могли бы реализовать свои способности».

Причину очень многих социальных и личных бед американский учёный видит в проблеме неудачников. Отсюда и концепция воспитательной системы «школы успеха».

Технология «Школа Жизни». В постсоветский период Ш.А. Амонашвили разработал технологию, в которой занял позиции сближения светского и религиозного воспитания. Она изложена в «Трактате о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики» — «Школа Жизни». Положения, основанные на допущении в процессе образования подрастающего поколения четвёртого измерения, которое заключается в признании Души ребёнка как реальной субстанции, реальности духовного мира, Высших Сил.

Это принципиальнейшее стержневое «допущение» уже давно прорывается в практику работ общеобразовательной школы.-

Проект «Подлинно гуманная педагогика» (Д. Яиутко). Реальное воплощение педагогики сотрудничества требует талантливого учителя, который смог бы осуществлять это самое сотрудничество без ущерба для собственно педагогики, для воспитательного и образовательного процесса. А без этого получается не сотрудничество, а подельничество, суть которого в том, что учителя сами не готовятся к урокам, не повышают собственного уровня, напротив: забывая постепенно даже то немногое, чему научились в пединститутах, и детям позволяют подобным же образом филонить.

Гуманность, человечность принято понимать как потакание человеческим слабостям и порокам, т.е. школьник или студент ленив, глуп, бездарен, не хочет ничего знать, кроме, допустим, хип-хопа и футбола, а мы терпим и потакаем этому, потому что мы, дескать, гуманные и раскрываем то, к чему стремится личность ребёнка. Чушь это всё и преступление. Это не человечность, а лицемерная маскировка собственного непрофессионализма и собственной же лени. Это боязнь возникновения конфликтных (а точнее, собственно педагогических) ситуаций, потому что достойно решать их самостоятельно и ненасильственно большинство нынешних педагогов не умеют и не хотят.

Нынешние учителя в большинстве своём чрезвычайно редко ставят «двойки»: На вопросы, почему так, отвечают, что, мол, «жалко детей». Подобно лекарю, .неспособному вылечить болезнь, но боящемуся показаться некомпетентным, а потому убеждающему больного, что тот абсолютно здоров, нынешние педагоги, которых самих в своё время «пожалели» педагоги, не умеющие научить, но понимающие, что к ним возникнет много вопросов, если у их учеников будут сплошь одни двойки, «жалеют» теперь своих питомцев, в результате чего каждое следующее поколение выглядит ещё более жалким, чем предыдущее. Они говорят: «Ну зачем я буду ставить ему двойку и ломать тем самым жизнь, когда знаю, что алгебра эта ему в жизни никогда не пригодится...»

Пора прервать эту эстафету жалости и выпустить из школ и вузов одно честное, поколение! То есть поставить всем именно те оценки, которых они на самом деле заслуживают. Пусть будет одно честное поколение, которое сделает всё то же самое, но без липовых оценок в аттестате, липовых медалей и лживых дипломов. Поколение, которое фактом своего существования покажет, что можно и так, что весь этот мыльный пузырь никому по большому счёту не нужен и раздувает сам себя.

Подлинная гуманность должна включать в себя определённый компонент если не жестокости, то жёсткости и уж во всяком случае — честности. И именно такое её понимание следует сделать официальным и внедрять в школьные программы и в умы учителей. ...

Технология успешного обучения

Успех как регулятор отношения к учебной деятельности в целом и познавательной активности в частности необходим в учении. Переживание успеха может быть вызвано различными причинами..

Не случайно в зарубежной психологии выделилось такое направление, как

позитивное мышление, основанное на технологии суггестии, внушения. Думай о себе: «Я — умный, способный; у меня есть все данные для преодоления любых препятствий» и пр. — и ты действительно станешь таким.

Успех сугубо индивидуален. Значимость его пока всё же определяется нормами, установленными заранее, ученик каждый раз вынужден сверять свои достижения с предложенным уровнем.

Итак, ситуация успеха создаётся педагогом (или психологом) в учебной деятельности. Но как и любую деятельность, учение можно представить в виде достаточно простой последовательной цепи: установка на деятельность (эмоциональная I подготовка ученика к решению учебной задачи); обеспечение деятельности, операций (создание условий для успешного решения); сравнение полученных результатов с предполагаемыми (осознанное отношение к результату своего учебного труда).

Следовательно, если ситуация успеха создаётся учителем последовательно и сознательно, она должна включать в себя все перечисленные компоненты. Этапы создания ситуации успеха

1.Мотивационный этап. Учитель ставит задачу сформировать у ученика установку на успешное выполнение учебного задания, при этом ощутить себя «творцом обстоятельств», преодолеть трудности, которые могут встретиться в ходе работы, другими словами, сформировать мотив достижения.

— стремление самостоятельно решить интересные задачи;
— попытаться завоевать авторитет в глазах своих товарищей, стать первым;
— рассматривать свою деятельность с точки зрения её пользы для других людей;
— установить новые контакты в ходе выполнения и т. д.

2.Организационный этап. Задача учителя: обеспечить ученику условия для успешного выполнения задания (с учётом индивидуальных способностей и личностных качеств), заинтересовать ученика самим познавательным процессом.

На этом этапе некоторые дети переживают состояние конфликта: с одной стороны, необходимость выполнить работу, а с другой — недостаток условий для реализации задачи. Психологи и педагоги к таким условиям относят четыре аспекта: недостаток способностей, трудность задания, отсутствие везения, слабость волевых усилий. Первые два условия могут быть учтены учителем заранее, стоит лишь подобрать задачи в соответствии с индивидуальными способностями ученика.

Везение зависит от внешних условий, в то время как волевые усилия являются фактором подконтрольным (прежде всего для самого субъекта деятельности), в отличие от способностей, везения и трудности задания. Следовательно, волевое усилие, или самоорганизация, является единственной контролируемой попыткой улучшить результат деятельности. Здесь особенно нужна помощь учителя, а точнее, организованная им специальная ситуация, которая поможет ребёнку правильно включиться в работу, преодолеть утомление, усталость, сомнения.

Конкретные обстоятельства обусловливают использование тех или иных приёмов ситуации успеха. К ним, в частности, относятся эмоциональная разгрузка, смена задания по желанию ученика, помощь класса; обращение к учителю, к более сильному ученику; «подсказка» (работа с учебником) и т.п.

3. Итоговый этап. Перед учителем стоит задача организовать работу таким образом, чтобы обратить результат выполненной работы в стимул, в осознанный мотив для следующего учебного задания.

Как показывает практика, результативный этап оказывается наиболее болезненным. Итог учебной работы обычно сводится к отметке.

Другими словами, ученик ждёт, что оценят не только итог, но и его усилия в процессе деятельности.

Очень важно отметить достижения ученика, показать своё уважительное отношение к труду, чтобы у него появилось желание с охотой учиться дальше.

- Сегодня важным условием осознанного отношения не столько к отметке, сколько к результатам учебной деятельности является рефлексия: размышления о . себе, своей работе, динамике познания.

итоговый этап, синтезируя черты первых двух, имеет психолого-педагогический характер, поскольку логически следует из результатов исполнительного этапа и служит основой для формирования мотивов будущей деятельности. Особого внимания требуют к себе слабоуспевающие ученики, к которым можно применить завышенную, или авансированную оценку, позитивное рецензирование и т.п., соблюдая при этом чувство меры, чтобы ученик не переоценил свои способности.

Как показала практика, в силу индивидуальных различий учащиеся по-разному реагируют на предложенные учителем ситуации. Для некоторых групп школьников ситуация успеха должна быть повторена неоднократно, до тех пор, пока не реализуется основная задача: ученик испытывает чувство

удовлетворения не только от итога деятельности, но и от самого процесса овладения знаниями.

Эффективность ситуации успеха в учебной деятельности проверяется не

	2	3	4	5
	Внутренняя потребность в самообразовании и самосовершенствовании	Самостоятельное обеспечение себя условиями для достижения успеха в деятельности	Ученик оценивает свои действия как основу для дальнейшего позитивного развития	Умение самостоятельно ставшь себо задачи для дальнейшего совершенствования и создание ситуации успехан деятельности как самоь себе, так и окружаю

Осуществление «Педагогики сотрудничества» как проникающей технологии широко применяется в работе учителей и целых школ, как в России, (и за рубежом. Кроме вышеупомянутых, известны также школы и имена: З.М. Ж шева (Йошкар-Ола, Марий Эл); Т.Н. Жаренова (Лакинск, Владимирская обл.).;

Рекомендуемая литература

Белужин ДА. Учитель: от любви до ненависти (техника профессионального пове, ния). М.: Народное образование, 1994.

Глассер У. Школа без неудачников. М., 1991.

Гузенко И., Раковский М. Опыт Липецкой школы: забыть или переосмыслить г во? // Народное образование. 2002. № 4.

КорчакЯ. Воспитание личности / Сост. В.Ф. Кочнов. М.: Просвещение, 1992.

КорчакЯ. Избранное. Киев: Радянська школа, 1988.

КорчакЯ. Как любить ребёнка. М.: Дом, 1990.

КорчакЯ. Король Матиуш Первый // Избранное. Киев: Радянська школа, 1988.

КорчакЯ. Когда я снова стану маленьким..// Избранное. Киев: Радяпська школа,'.

Кочнов В. Януш Корчак. М.: Просвещение, 1991.

Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное < зование, 2003.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / ред. Е.С. Полат. М., 1999.

Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М., 1999|

Педагогические технологии / Под общ. ред. В.С. Кукушкина. Ростов и/Д: ский центр «Март», 2002.

Цукерман ГА. Виды общения в обучении. М.: Пеленг, 1993.

Щуркова Н.Е., Павлова ЕЛ. Воспитание счастьем, счастье воспитания. М.: Центр <| дагогический поиск», 2004.

Вопросы и задания для самоконтроля

Какие положения и принципы приоритетны в: 1) педагогике сотрудничест-2) технологии ЕМ. Ильина; 3) технологии Ш.А. Амонашвили; 4) технологии к.С. Белкина:

а) индивидуальный подход; б) экологизация окружающей среды; в) единство обучения и воспитания; г) педоцентризм; д) дидактоцентрпзм; е) централизм управления; ж) возрождение народных традиций; з) адаптация к рыночным условиям?

2. Какие педагогические приёмы формируют положительную Я-концепцию личности:

а) создание ситуации успеха; б) непрямое принуждение; в) презумпция талантливости ребёнка; г) справедливость оценки; д) предоставление полной свободы выбора?

в. На что направлен акцент целевых ориентации в: 1) педагогике сотрудничества; 2) технологии ЕМ. Ильина; 3) технологии Ш.А. Амонашвили; 4) технологии ', А.С.Белкина:

а) на ЗУН; б) СУД; в) СУМ; г) СЭН; д) СДП; е) компетентности?

4.Выберите пять глаголов, наилучшим образом характеризующих 1) гуманно-личностный; 2) личностно ориентированный; 3) оптимально-личностный подход:

а) любить ребёнка; б) ограничивать; в) уважать; г) хвалить; д) понимать; е) развивать; ж) принимать; з) опекать; и) сострадать; к) помогать; л) учить; м) освобождать; н) разрешать; о) требовать; п) прощать.

5.Какие отличительные качества выделяют технологию Ш.А. Амонашвили среди личностно ориентированных технологий:

а) оценивание результатов деятельности учащихся; б) перенесение центра тяжести с обучения на воспитание; в) акцент на духовные ценности; г) роль мастерства общения (педагогической техники); д) перестройка содержания обучения; е) облегчение процесса учения для детей?

6. Каковы отличительные качества технологии Е.Н. Ильина:

а) системность; б) соединение процессов обучения и воспитания; в) развитие СУД; г) урок — духовное общение; д) творческая деятельность учащихся; е) гуманизм отношений; ж) голографический подход?

V.ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ И ИНТЕНСИФИКАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
(активные методы обучения)

Либо я найду путь, либо проложу его.
Ф. Сидне

Принцип активности ребёнка в образовательном процессе был и остаётся одним из основных в педагогике. Он заключается в целенаправленном активном восприятии учащимися изучаемых явлений, их осмыслении, переработке и применении. Этот принцип подразумевает такое качество учебной деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Понятие активность представляет всеобщую характеристику живых су- ществ, их собственную динамику, источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром, «способность к самостоятельной силе реагирования» (Ф. Энгельс).

Активность присутствует во всех формах деятельности человека — преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и т.п. и характеризуется способностью человека производить общественно значимые преобразования в мире.

Отношение школьников к учению обычно характеризуется активностью учения, освоения содержания и т.п., которая определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности. В структуре активности выделяются следующие компоненты:

готовность выполнять учебные задания;

стремление к самостоятельной деятельности;

осознание выполняемых действий;

устойчивость внимания к предмету активности;

стремление повысить свой личный уровень.

Различают два уровня активности. Первый, низший уровень активности обеспечивает достаточно продуктивную исполнительскую, воспроизводящую деятельность человека, совершаемую в системе, где он является преимущественно управляемым объектом. Это — активность объекта, или объектная активность, адаптивный, исполнительский характер. Она обеспечивает процесс социальной адаптации. Пример: человеку поручили покрасить стену. Он выполнил задание досрочно. Это — исполнительская активность.

На втором, высшем, уровне активность является первопричиной, источником деятельности ребёнка, имеющей творческий, преобразующий характер. Это — активность, идущая от воли субъекта, или субъектная активность, которая отличается:

- спецификой внутренних качеств и состояний субъекта непосредственно в момент действования — наличием внутренней мотивации деятельности целеполагания, планирования, предвидения (в отличие от реактивности, когда действия обусловливаются предшествующей ситуацией);
- произвольностью, т.е. обусловленностью собственной целью и волей субъекта (в отличие от ролевого, конформного поведения);
- надситуативностъю, т.е. выходом за пределы исходных целей (в отличие от ограничения действий в узких рамках заданного);
- автономизацией — устойчивостью и самостоятельностью деятельности в , отношении принятой цели (в отличие от адаптации — пассивного приспособления

к той обстановке, в которой приходится действовать объекту).

В субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большой степенью самостоятельности и собственного выбора. Пример: этот же человек не только покрасил стену, но и расписал её — сделал на ней рисунок, орнамент. Это — творческая субъектная активность.

Через субъектную активность проявляются такие важнейшие качества личности, как индивидуальность личности, трудоспособность, творчество, инициативность, лидерство, конкурентоспособность и т.п.

Любая педагогическая технология имеет цель и обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся. Наибольший активизирующий эффект на уроках дают ситуации, в которых обучаемые должны:

- самостоятельно объяснять окружающие явления и процессы;
- отстаивать своё мнение;
- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- задавать вопросы своим товарищам и учителям;
- рецензировать ответы товарищей;
- оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- заниматься обучением отстающих;
- объяснять более слабым ученикам непонятные места;
- самостоятельно выбирать посильное задание;
- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи;
- проверить результаты своих действий (самопроверка), анализировать личные познавательные и практические действия;
- решать познавательные задачи, комплексно применяя известные им способы решения.

В некоторых педагогических технологиях цели и средства активизации составляют главную идею и становятся основой эффективности результатов. К таким технологиям можно отнести:

— игровые технологии;

— технологии проблемного обучения, поисковые, исследовательские, проектные, творческие, продуктивные; в них ребёнок вводится в ситуации, требующие от него самостоятельного поиска выхода;

— интерактивные технологии, или технологии межличностной коммуникации (дебаты, мозговой штурм, критическое мышление и др.);

— технологии формирования субъектной активности человека (лидерства, субъектной социальной активности, самозащитных качеств личности).

Активные методы обучения. В педагогической литературе 70-90 гг. XX в. широко использовался термин «активные методы обучения» (АМО). Им обозначались методы и формы организации обучения, побуждавшие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности, к которым относились проблемные, поисковые методы, деловые игры, тренинги, групповые дискуссии и другие, связанные с активностью обучаемых. В данном пособии АМО названы технологиями и отнесены к классу образовательных технологий, обозначенных как «технологии модернизации традиционного обучения на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся».

К классу технологий, в той или иной мере использующих познавательную субъектную активность, относятся и технологии свободного воспитания, развивающего обучения и некоторые другие.

В данной главе рассматриваются

5.1. Игровые технологии

– Игровые технологии в дошкольном периоде
– Игровые технологии в младшем школьном возрасте
– Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте

Организационно-деятельностные игры

Школа-театр

Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3-7 лет «Сказочные лабиринты игры» (В.В. Воскобович) Ш Внеклассные ролевые игры Ш Финансово-экономические деловые игры Щ Игровые автоматы

5.2. Проблемное обучение

Частично-поисковый метод

Технология учебного исследования

Эвристическое обучение

5.3. Технология современного проектного обучения

Метод жизненных заданий, метод исканий «Дальтон-план» Е. Паркхерст Кейс-стади метод

5.4. Интерактивные технологии

– Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП)
– Технология проведения дискуссий
– Технология «Дебаты»
– Тренинговые технологии

Дискурсия

«Семейный круг» (Р.В. Овчарова)

Урок — проблемный семинар (В.В. Гузеев)

Психолого-педагогическое консультирование

5.5. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов)

Суггестивное обучение

Натуралистический 'метод

Интенсивы

Аудиовизуальный метод

Аудиалингвальный метод (Ч. Фриз и др.)

Суггестокибернетический метод

Технология «Активизация резервных возможностей личности и коллектива при освоении иностранного языка» (ГА. Китайгородская)

«Школа памяти» С. Гарибяна

5.6.Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)

Использование принципа опорных конспектов (С.Д. Шевченко) Вариативная технология применения графов (Б.И. Дегтярёв)

Использование широкого ролевого участия (В.М. Шейман)

Технологии шаталовского типа по школьным учебным предметам

Рекомендуемая литература

Вербицкий АЛ. Активное обучение в высшей школе. М., 1991.

Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.

Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.

Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

5. Игровые технологии

Человеческая культура возникла и развёртывается в игре, как игра.

Й. Хейзипга

Игровая деятельность. Игра наряду с трудом и учением— один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. По определению, игра — это вид деятельности в ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

— развлекательную (это основная функция игры — развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

— коммуникативную: освоение диалектики общения;

— самореализации в игре как полигоне человеческой практики;

— игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;

— диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;

— коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;

— межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;

— социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А. Шмакову):

— свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребёнка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

— творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);

— эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

— наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность её развития.

В структуру игры как деятельности органично входят целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается её добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как процесса входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) игровые действия как средство реализации этих ролей; в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреактив-ными возможностями. В том и состоит её феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании.

Игру как метод обучения и воспитания, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

— в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;

— как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;

— в качестве технологии урока (занятия) или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);

— как технология внеклассной работы (игры типа «Зарница», «Орлёнок», КТДидр.).

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — чётко поставленной целью обучения и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приёмов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам иг-

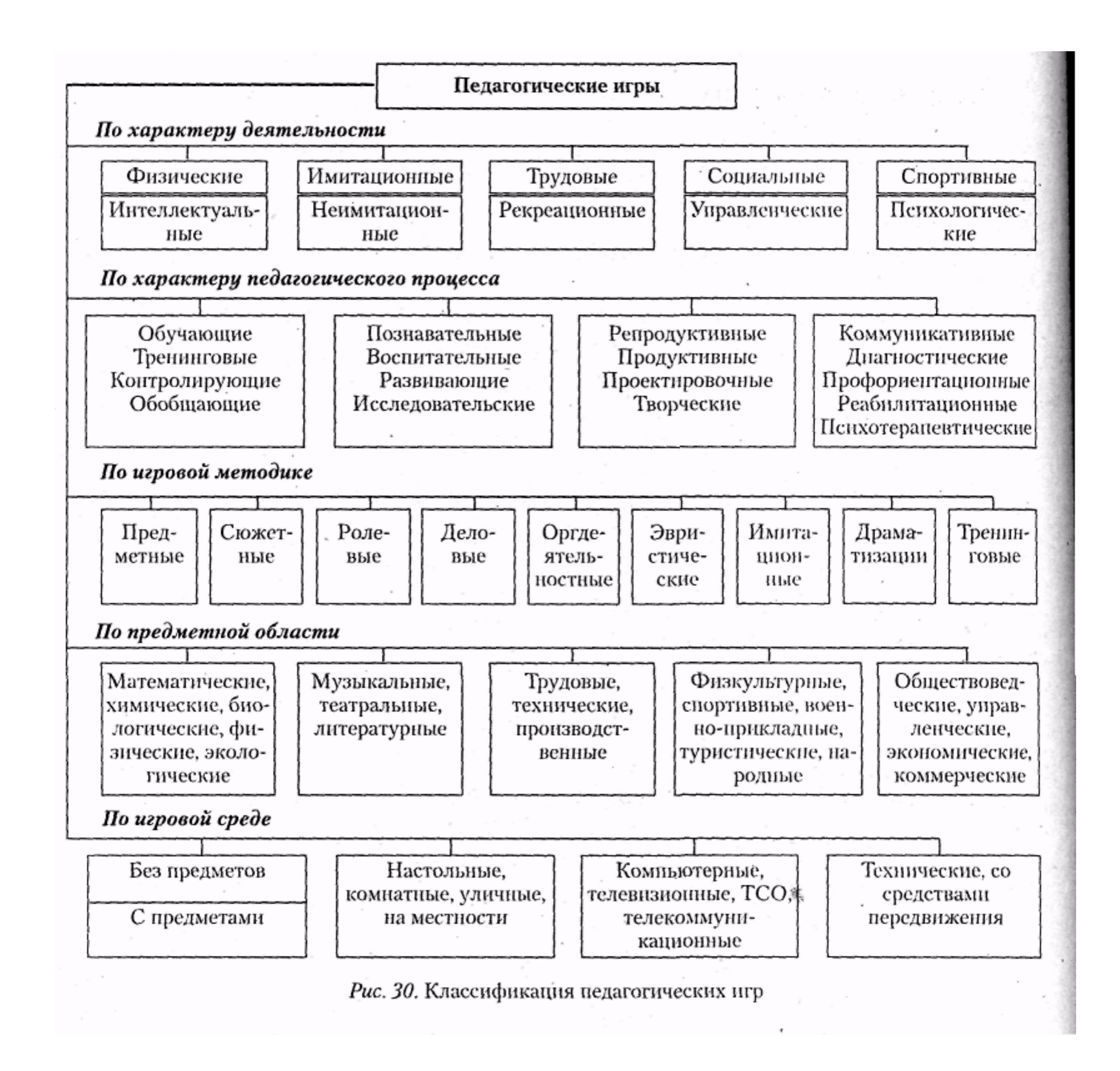


Рис. 30. Классификация педагогических игр

ры; учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятель
ность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу
в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов
игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр (см. рис .301

Виды педагогических игр

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;

б) познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие;

в) репродуктивные, продуктивные, творческие;

г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики.

Три большие группы составляют: игры с готовыми «жёсткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; игры, которые сочетают и свободную игровую стихию, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по её ходу.

Важнейшие из других методических типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По содержанию игры с готовыми правилами различают: все предметные (математические, химические и т.д.), спортивные, подвижные, интеллектуальные (дидактические), строительные и технические,

музыкальные (ритмические, хороводные, танцевальные), лечебные, коррекционные (психологические игры-упражнения), шуточные (забавы, развлечения), ритуально-обрядовые и т.п.

По содержанию «вольные» (свободные) игры различают по той сфере жизни, которые они отражают: военные, свадебные, театральные, художественные, бытовые игры в профессию, этнографические и т.п.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с разными средствами передвижения.

И, наконец, по форме (форма есть способ существования и выражения содержания) можно выделить в самостоятельные типовые группы следующие игры: игры-празднества, игровые праздники; игровой фольклор; театральные игровые действия; игровые тренинги и упражнения; игровые анкеты, вопросники, тесты; эстрадные игровые импровизации; соревнования, состязания, противоборства, соперничества; конкурсы, эстафеты, старты; свадебные обряды, игровые обычаи; мистификации, розыгрыши, сюрпризы; карнавалы, маскарады; игровые аукционы и т.д.

Классификационные параметры игровых технологий

Уровень и характер применения: все уровни.

Философская основа: приспосабливающаяся.

Методологический подход: индивидуальный, групповой, личностно ориентированный.

Ведущие факторы развития: психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + геш-тальт + суггестия.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД + СУМ +
сэн + сдп.

Характер содержания: все виды + проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, развивающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: все виды — от системы консультаций до программного.

Преобладающие методы: развивающие, поисковые, творческие.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: практические + наглядные + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: свободное воспитание.

Направление модернизации: активизация.

Категория объектов: массовая, все категории.

Спектр целевых ориентации

Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определённых умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определённых подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности.

Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Концептуальные основы игровых технологий

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации.

Игра — форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности (Д.Н. Узнадзе).

Игра — пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок (Л.С. Выготский).

Игра — свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов» (А.Н. Леонтьев).

Игра — школа жизни и практика развития детей (С.Л. Рубинштейн).

Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

Содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношения между людьми.

В возрастной периодизации детей (Д.Б. Эльконин) особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста своё содержание. В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психические новообразования. Игра — ведущий вид деятельности для дошкольного возраста.

Особенности игровых технологий

Все следующие за дошкольным возрастные периоды со своими ведущими видами деятельности (младший школьный возраст — учебная деятельность, средний — общественно полезная, старший школьный возраст — учебно-профессиональная деятельность) не вытесняют игру, а продолжают включать её в процесс развития ребёнка.

Оптимальное сочетание игры с другими формами учебно-воспитательного процесса — одно из самых сложных действий педагогов.

Развивающий потенциал игры заложен в самой её природе. В игре одновременно уживаются добровольность и обязательность, развлечение и напряжение, мистика и реальность, обособленность от обыденного и постоянная связь с ним,

эмоциональность и рациональность, личная заинтересованность и коллективная ответственность. Педагогическая ценность игры заключается в том, что она становится сильнейшим мотивационным фактором, ребёнок руководствуется личностными установками и мотивами.

Игра представляет проигрывание отношений, существующих в человеческой жизни. Именно игровая ситуация с её двуплановым поведением, с возможностью условного вхождения в роли, недоступные для человека в реальной действительности, позволяет ему быть на голову выше своего обычного поведения, даёт возможность говорить с собой на разных языках, по-разному интерпретируя своё собственное «я».

Игровые технологии в дошкольном периоде

Ролевой игрой ребёнок овладевает к третьему году жизни, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внешнюю и внутреннюю сторону явлений, открывает у себя переживания и начинает в них ориентироваться.

У ребёнка формируются воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет ребёнку включаться в коллективную деятельность и общение.

В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно значимой и общественно-оцениваемой деятельности учения.

Технология развивающих игр Б.П. Никитина

Никитин Борис Павлович (1916-1999) — педагог-новатор, г.Москва.

Программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, которые при всем своём разнообразии имеют общую идею и обладают характерными особенностями.

Каждая игра — это набор задач, которые ребёнок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д. В своих книгах Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, уникумом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячами, верёвками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками и т.д. и т.п.

Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр, и они напрямую связаны с интеллектом.

Задачи даются ребёнку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

Задачи имеют очень широкий диапазон трудностей: от доступных иногда двух-трёхлетнему малышу до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут-возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослости). Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребёнку идти вперёд и совершенствоваться самостоятельно, т.е. развивать свои творческие способности, в отличие от обучения, где всё объясняется и где формируются в основном только исполнительские черты в ребёнке.

Методические советы Б.П. Никитина

Ребёнку не навязывается никакой определённой программы обучения. Он погружается в мир игры, в котором волен выбирать сферу деятельности.

Ребёнку не объясняется новая игра, он вовлекается в неё с помощью сказки, подражая старшим, участвуя в коллективных играх.

Освоение новой игры, как правило, требует активного участия старших; в дальнейшем ребёнок может заниматься самостоятельно.

Перед ребёнком ставятся задачи, которые постепенно усложняются.

Ребёнку нельзя подсказывать. Он должен иметь возможность думать самостоятельно.

Если ребёнок не может справиться с заданием, нужно вернуться к лёгким, уже сделанным заданиям или временно оставить эту игру.

Если ребёнок достиг «потолка» своих возможностей или утратил интерес к игре, нужно её на время отложить.

Решение задачи предстает перед ребёнком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, кирпичиков, деталей конструктора, т.е. в виде видимых и осязаемых вещей. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и самому проверять точность выполнения задания.

В развивающих играх — в этом и заключается их главная особенность — удалось объединить один из основных принципов обучения от простого к сложному с очень важным принципом творческой деятельности самостоятельно по способностям, когда ребёнок может подняться до «потолка» своих возможностей. Это позволило решить сразу несколько проблем, связанных с развитием творческих способностей:

—развивающие игры могут дать «пищу» для развития творческих способностей с самого раннего возраста;

— их задания-ступеньки всегда создают условия, опережающие развитие способностей;

— поднимаясь каждый раз самостоятельно до своего «потолка», ребёнок развивается наиболее успешно;

—развивающие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию и, кроме того, как и любые игры, они не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества.

Игровые технологии в младшем школьном возрасте

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, лёгкость вхождения в образы. Дети свободно вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую, самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами, игрушками, появляются ненмитационные игры.

В игровой модели учебного процесса проблемная ситуация создаётся через игровую ситуацию: проблемную ситуацию участники проживают в её игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности происходит в условно-игровом плане.

Ребята действуют по игровым правилам (так, в случае ролевых игр — по логике разыгрываемой роли, в имитационно-моделирующих играх наряду с ролевой позицией действуют «правила» имитируемой реальности). Игровая обстановка трансформирует и позицию учителя, который балансирует между ролью организатора, помощника и соучастника общего действия.

Итоги игры выступают в двойном плане — как игровой и как учебно-познавательный результат. Дидактическая функция игры реализуется через обсуждение игрового действия, анализ соотношения игровой ситуации как моделирующей, её соотношения с реальностью. Важнейшая роль в данной модели принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия. В арсенале педагогики начальной школы содержатся игры, способствующие обогащению и закреплению у детей бытового словаря, связной речи; игры, направ-

ленные на развитие числовых представлений, обучение счёту, и игры, развивающие память, внимание, наблюдательность, укрепляющие волю.

Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования; во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определённую часть учебного процесса и объединённое общим содержанием, сюжетом, персонажем. В неё включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определённым признакам; группы игр, в процессе которых у младших школьников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать учебные элементы. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов — забота каждого учителя начальной школы.

В отечественной педагогике есть немало таких игровых технологий («Сам Са-мыч» В.В. Репкина, «Мумми-тролли» томских авторов, персонажи «Волшебника Изумрудного города», «Приключений Буратино» и т.д.), встроенных в основное содержание обучения.

Игровая методика обучения детей теории музыки В.В. Кирюшина. Основа этой методики — соответствие каждому музыкальному понятию одушевлённого персонажа (октава— жирафа, терция — сестрица, диссонанс — злой волшебник и т.п.). В различных приключениях у героев проявляются их сущностные признаки и качества. Вместе с героями дети с трёхлетнего возраста незаметно для себя усваивают самые сложные музыкальные умения, понятия ритма, тональности, начала гармонии.

Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте

В подростковом возрасте обостряются потребности в создании собственного мира, в стремлении к взрослости, происходит бурное развитие воображения, фантазии, появляются стихийные деловые и групповые игры.

Особенности игры в старшем школьном возрасте — нацеленность на самоутверждение перед обществом, ориентация на речевую деятельность, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу.

Из внутришкольных игровых технологий наиболее популярны учебные деловые игры.

Деловые игры

Деловая игра (по Г.П. Щедровицкому) — это:

— педагогический метод моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, цель которых — обучение отдельных личностей и их групп принятию решения;

— особое отношение к окружающему миру;

— субъективная деятельность участников;

— социально заданный вид деятельности;

— особое содержание усвоения;

— социально-педагогическая «форма организации жизни».

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, даёт возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например профсоюзного комитета, совета наставников, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие пли осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Исполнение ролей. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

«Деловой театр». В нём разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь школьник должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определённого лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки — научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, обозначаются функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Психодрама и социодрама. Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Технология деловой игры состоит из следующих этапов (см. рис. 31):

Этапы		**Деятельность участников**
Этап подготовки	Разработка сценария (авторы-разработчики)	разработка сценария (проспекта) план деловой игры общее описание игры содержание инструктажа подготовка материального обеспечения
	Ввод в игру (руководитель)	«разогревающие» игровые эпизоды постановка проблемы, целей условия, инструктаж регламент, правила планируемый результат распределение ролей формирование групп консультации
Этап проведения	Групповая работа над заданием (тренеры, координаторы)	Виды работы: работа с источниками тренинг мозговой штурм работа с игротехником активизация групповых ролей
	Межгрупповая дискуссия (координаторы, аналитики)	выступления групп защита результатов правила дискуссии
Этап анализа и обобщения	Работа экспертов	вывод из игры анализ, рефлексия оценка и самооценка работы выводы и обобщения, итоги игры рекомендации

Рис. 31. Технологическая схема деловой игры

Этап подготовки. Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария — условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входят:

— учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц (групп).

Далее идёт ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости ученики обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от

полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения — процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять её ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы групповых ролевых позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

Организационные позиции: организатор, координатор, интегратор, контролёр, тренер, манипулятор.

Позиции, проявляющиеся по отношению к новизне: инициатор, осторожный критик, консерватор.

Методологические позиции: методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексирующий, программист.

Социально-психологические позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, непринимаемый, отвергаемый.

Этап анализа и обобщения, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В заключение учитель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального мира, установление связи игры с содержанием учебного предмета.

Предтечи, разновидности, последователи

Организационно-деятелъностные игры (Т.П. Щедровицкий). Применяются для решения реальных вопросов текущей деятельности или для развития конкретного учреждения, а также для повышения квалификации работников непосредственно в учреждении с использованием реального информационного материала. Одна из основных характеристик ОДИ — активная, деятельностная включённость в работу всех участников (коллективная мыследеятельность).

Основной акцент в ней делается на рефлексии. Причём ученик делает собственную деятельность объектом своего активного воздействия: он изменяет, совершенствует или заново выстраивает её. Акцент на рефлексии в ОДИ определяет соответствующий эффект такой формы игры, который, как правило, рассматривается в трёх аспектах: 1) познавательном; 2) развития мыслительных способностей и 3) аспекте общепсихологического развития учащихся.

ОДИ отличается тем, что основной акцент в ней делается па рефлексии участниками собственной деятельности и той ситуации, в которой эта деятельность осуществляется. Причём ученик делает собственную деятельность объектом своего активного воздействия: в ходе игры он изменяет, совершенствует или заново её выстраивает.

Игротехник должен представить членам группы проблемное задание, т.е. перед участниками игры ставится задача на поиск, а точнее, на изобретение нового способа решения обсуждаемой проблемы.

В ОДИ приобретается способность к объективированию (или отстранению) собственной деятельности в ходе её рефлексивного анализа. Объективация предполагает выход субъекта в особую рефлексивную позицию, внешнюю по отношению к нему самому, что расширяет его возможности адекватной оценки собственной деятельности и ситуации.

Развитие учащихся проявляется прежде всего в изменении уровня притязаний, самооценки и мотивации в учебной деятельности, которые становятся более адекватными. Благодаря рефлексии ученик начинает более беспристрастно анализировать собственную деятельность, объективно смотреть на себя со стороны.

Работа с группой ведётся по следующей схеме: проигрывание игрового эпизода, обеспечивающего включённость участников в игре на эмоциональном и поведенческом уровнях. После проигрывания игротехник задаёт членам группы вопросы, выводя их в область причинно-следственных связей, заставляя анализировать своё и чужое поведение в только что разыгранной сценке, инициируя таким образом их рефлексию. Каждая группа в результате должна выйти на фиксированные заранее точки обсуждения. При этом игротехнику надо содействовать проявлению анализирующей активности членов группы, помогать делать выводы, находить причинно-следственные связи, видеть новые проблемы. Игротехник должен играть роль «пытливого исследователя», пытающегося понять вместе с другими членами его группы суть только что проигранной ситуации. .

Ассистенты игротехников: фиксируют проявления рефлексии у членов групп в ходе анализа проигранных ситуаций; а также отслеживают активизацию проявлений рефлексии у участников с позиции «критика», «наблюдателя», «эксперта».

Работа разбивается на три части: подготовительную, игровое исполнение, аналитическую разборку.

Подготовительная часть предполагает создание (конструирование, проектирование) того, что будет затем разыграно в виде одной из общих схем, и отработку плана действий (операции и процедуры) самого игрового исполнения. В соответствии с этими схемами и планами происходит самоопределение школьников. Учащиеся (они же участники игровой имитации) проходят инструктаж и тренировки по исходным схемам перед игровым исполнением, и те, кто принимает предложенные условия, могут «включиться» в игровые процессы. Принятие игровой роли, места, позиции требует от участников игры готовности меняться, быть раскованными и ироничными к самим себе.

Игра — это не тренажёр, участникам нужно понять, принять и поверить в смысл игрового действия, в разумность и ценность возможных результатов.

Фаза игрового действия делает организаторов и участников игры равными в условиях ситуативных столкновений. Педагог здесь такой же игрок, как и все остальные. Никто не знает, каким будет конечный продукт игры, поэтому никто и не может быть в позиции инструктора. Все играющие входят в предложенную педагогом схему, но сами игровые процессы начинают эту схему расшатывать и иногда ломать. Если педагог движется вместе с игрой, то он может в ходе игры конструктивно обогатить собственные представления и схемы.

В самом содержании игровых процессов также выделяются три этапа:

— представление в ролевых схемах и сценарных заготовках педагога;
— установление правил взаимодействия по ходу разворачивания игровых событий;
— борьба без правил за сохранение своей точки зрения, собственных интереса и целей.

Третья, завершающая фаза игровой имитации — аналитический разбор. Разбор позволяет уже не в игровой ситуации произвести анализ и критику исходных схем, их развернуть и обогатить. Педагоги и учащиеся за счёт этого могут увидеть направления решения проблем, накопить опыт работы. Те, кто не проводит аналитического разбора, в результате игрового процесса лишь поверхностно знакомятся со схемами организации мышления, но оказываются неспособными применять их в дальнейшем самостоятельно.

Ш Школа-театр. Ни один праздник, ни одно традиционное мероприятие не обходятся без театрализации. Театр — это устойчивая и социально принятая форма игры.

Театральные формы обучения проникают на уроки, причём не только на уроки литературы и истории, но и на такие, казалось бы, строгие дисциплины, как математика, физика или химия. В этих случаях коллектив руководствуется следующими концептуальными положениями:

Если игра вообще, и драматическая игра в частности, занимает большое место в жизни детей, если стремление к инобытию, к перевоплощению является одной, из основных особенностей детской природы, то, очевидно, школа и воспитание не имеют права проходить мимо этой особенности.

Детское драматическое творчество должно занять видное место в жизни школы, но с тем содержанием И теми формами, которые близки детской душе.

Театр имеет право на существование в школе не в качестве приложения к какому-нибудь предмету (иностранный, литература, МХК), а в качестве самоценного, творческого (значит, и образовательного!) явления.

Воспроизведение избранного ребёнком образа должно быть исключительно делом его собственного драматического творчества, результатом его способности отдаваться драматической иллюзии.

Необходимость выдвинуться на первый план не в результате работы (спектакль, вечер, разыгрывание сюжета в оконченном виде), а на самом процессе работы.

Никакого натаскивания, никакой выучки ни в интонации, ни в жесте, ни в мизансцене; никакому обучению «игре» под артиста не должно быть места в школе.

Педагогически правильно, чтобы в работе по драматизации принимали участие не избранные талантливые, но по мере сил и способностей ВСЕ дети данной возрастной группы.

Драматическая игра ребёнка только игра; игра актёра — зрелище.

«Смысл существования в юных годах заключается в игре...» (К. Гроос).

Театр — искусство синтетическое, включающее в работу всех муз. Драматизация (все виды воспроизведения в лицах) становится лучшей школой эстетического воспитания. Она даёт ребёнку огромное количество разнообразных практических навыков и умений, знакомит его со свойствами и употреблением предметов окружающего мира.

Драматизация творчески упражняет и развивает самые разнообразные способности и функции: речь, интонацию, воображение, память, наблюдательность, внимание, ассоциации, технические и художественные способности (работа над сценой, бутафорией, костюмами, декорациями), двигательный ритм, пластичность и т.д., благодаря этому расширяет творческую личность ребёнка.

Драматизация развивает эмоциональную сферу, тем самым обогащая личность; развивает симпатию, сострадание, нравственное чувство, воспитывая способность перевоплощаться в других, жить их жизнью, чувствовать их радость и горе.

Драматизация как метод преподавания даёт ребёнку активное, действенное природосообразное восприятие знаний, вместо сухого усвоения яркий образ, глубокое и живое переживание, она привлекает к работе всю личность ребёнка: ум, чувства, воображение, волю.

Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3-7лет «Сказочные лабиринты игры»- (В.В. Воскобович).

Технология «Сказочные лабиринты игры» представляет собой систему поэтапного включения авторских развивающих игр в деятельность ребёнка и постепенного усложнения образовательного материала. Её принципиальными особенностями являются:

– Эффективное развитие психических процессов внимания, памяти, воображения, мышления, речи.
– Широкий возрастной диапазон участников игр. С одной и той же игрой могут заниматься дети и трёх, и семи лет, а иногда и ученики средней школы. Это возможно потому, что к простому физическому манипулированию присоединяется система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий.
– Многофункциональность развивающих игр. С помощью одной игры можно решать большое количество образовательных задач.
– Творческий потенциал каждой игры. Развивающие игры В. Воскобовича дают возможность проявлять творчество и детям, и взрослым.
– Игровое обучение. Незаметно для себя малыш осваивает цифры или буквы; узнаёт и запоминает цвет, форму; тренирует мелкую моторику рук; совершенствует речь, мышление, внимание, память, воображение.

Технология «Сказочные лабиринты игры» включает различные формы организации детского коллектива — занятия, совместную игровую деятельность малышей и взрослых, самостоятельную игру детей.

В условиях учреждения все игры и пособия концентрируются в одном месте — «интеллектуально-игровом центре». Один из вариантов оформления «центра» — объёмный или нарисованный на стене Фиолетовый Лес, «населённый» сказочными персонажами. В. Воскобовичем изобретены сотни игр и заданий: «Геоконт», «Квадраты Воскобовича», «Прозрачный квадрат», «Геовизор», «Конструкторы цифр и букв», «Шнур-затейник», «Чудо-цветик», «Чудо-лукошко» и многие другие.

В самостоятельных играх тренируются умения, совершенствуются ручная умелость и интеллект и, самое главное, появляется неограниченная возможность придумывать и творить.

Для качественной реализации технологии рекомендуется психологическая диагностика, которая помогает определить уровни интеллектуального развития детей.

Внеклассные ролевые игры. Игра для детей — это способ познания мира и своего места в нём, и потому она необходима для развития их личности. Игра — это деятельность, цель которой — сама эта деятельность. При таком подходе к играм, в которые играет большинство взрослых, можно отнести и театр, и кино, и политику, и многое другое. Особое место занимают здесь театральные ролевые игры. В настоящее время ролевые игры приобрели характер молодёжного общественного движения.

История ролевого движения начинается с того момента, когда около 20 человек собрались под Казанью, чтобы прожить несколько дней в мире, именуемом Средиземье С1-К..К. ТЫЫеп. «ТЬе Ьогс! оГЬе Кт§8»). Так состоялись первые «Хоб-битские игры».

Современное движение ролевых игр нельзя назвать толкиенистским, так как его участники играют буквально во всё: от «Курочки Рябы» до «Перекрёстка» (игра, в которой в идеале участвуют

литературные персонажи всех времён и народов) и от «Вавилона-5» (известный футуристический сериал) до «Валинорки» («Сотворение мира»).

Ролевая игра — это процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности.

Роль может стать мощным стимулом к самовоспитанию. Многие игроки, которым их роли нравятся, продолжают придерживаться их и в повседневной жизни (например, эльфы очищают от мусора ближайшие леса и парки).

Глобальная цель ролевой игры заключается в том, чтобы устранить несоответствие между отдельно взятой личностью и окружающим её миром.

Возможны два варианта снятия этого противоречия: надо изменить личность, чтобы она стала соответствовать миру, либо преобразовать мир, чтобы в нём стало хорошо данной личности.

Организаторы игры и игроки могут ставить перед собой и конкретные задачи:

— познавательные («как это было?»);
— эстетические («мир прекрасен»);
— обучающие («как это делать?» — в игре можно быть следопытом, корабелом, воином, монахом буддийского монастыря и т.п.);
— этические («это наш мир» — проведение в жизнь некоторой системы моральных ценностей);
— компенсаторные («всё было не так» — игры такого плана предполагают обязательный литературный или, реже, кинематографический источник);
— структурирование времени («как здорово, что все мы здесь сегодня собрались» — это задача начинающих игроков).

Организация игры начинается с её замысла. Основное внимание при этом должно быть уделено следующим моментам. Во-первых, задуманный мир должен быть целостным, но допускать множество различных ситуаций. Во-вторых, уточняется продолжительность игры.

Определяется форма проведения игры: полигонная или кабинетная. Если игра полигонная, то определяются основные характеристики места игры.

Обычно реальное количество участников бывает в 1,5-3 раза меньше заявленного.

Следующий важный момент — подбор организаторов' игры и создание команды мастеров. Её задача — разработка замысла игрового мира, подготовка к игре, контроль за её ходом и (в случае необходимости) защита игрового мира от неадекватных ему действий игроков.

Команда на небольшую игру состоит обычно из 5-7 человек, но не больше 10.

Команда должна создать командную легенду — историю изображаемого народа, города и т.п., описание современного состояния (кому сколько лет, кто что делает, в каких родственных или иных отношениях состоит) — и материализовать задуманный имидж команды.

Начало игры должно быть по возможности красивым и эффектным. Часто для этого проводят парад участников игры или устраивают вводное театральное действо.

Финансово-экономические деловые игры. Цель таких игр — подготовка учащихся к рыночной экономике. Для этого моделируются определённые управленческие, экономические, финансовые, бизнес-ситуации, в которых формируются умения анализировать их и принимать оптимальные решения.

В школах деловые игры могут проводиться как на уроках, так и во время внеклассных мероприятий.

Финансовая сторона игры может предусматривать введение собственной школьной валюты и активную деятельность банка, проводящего такие операции, как кредитование коммерческой деятельности фирм, проведение займов, введение личных лицевых счетов клиентов, а экономическая — моделировать организацию производительной деятельности в значительном объёме и разнообразных формах. Это частный бизнес, малые предприятия, кооперация, большой объём коммерческих услуг, торговля.

Игровые автоматы. Прародительницей игровых автоматов считается игра в кости, известная ещё древним египтянам: там тоже действует генератор случайных чисел. Первые механические устройства, играющие с человеком на деньги, появились в США в конце XIX в. Позднее родилась система главного приза — джекпота.

Игроманию — страсть к игре — относят к таким недугам, как алкоголизм и наркомания. Игромания чаще всего сопровождается асоциальным поведением, ростом правонарушений, связанных с «долговой ямой» и угрозой тюрьмы. Могут происходить определённые изменения личности, например аутизация

(избегание общения). Эти люди склонны к депрессии. И дети гораздо чаще, чем взрослые. Есть и общие для всех болезней зависимости последствия — разрушение всех социальных связей: семейных, профессиональных.

Рекомендуемая литература

Азаров ЮЛ. Игра и труд. М., 1973.

Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1979.

Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М., 1994.

Баев П.М. Играем на уроках русского языка. М., 1989.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы.. М., 1988.

Газмаи О.С. и др. В школу — с игрой. М., 1991.

Добринская ЕМ.. Соколов Э.В. Свободное время и развитие личности. Л., 1983.

Журавлёв АЛ. Языковые игры на компьютере. М., 1988.

ЗакА.З. Поиск девятого: Игра на поиск закономерностей для детей 6-10 лет. М.: НПО «Перспектива», 1993.

Зак А.З. Путешествия насекомых: Игра на планирование деятельности для детей 6-10 лет. М, 1992.

ЗакА.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 .чет. М: Новая школа, 1996.

Занько С.Ф. и др. Игра и ученье. М., 1992.

Игры для интенсивного обучения /Под ред. В.В. Петрусинского. М.: Прометей, 1991.

Игры — обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В. Петрусинекого. М., 1994.

Капитонов АЛ. Организационно-деятельностная игра в школе // Школьные технологии. 2000. № 2.

Коваленко ВТ. Дидактические игры на уроках математики. М., 1990.

Куприянов Б.В. и др. Организация и методика проведения игр с подростками. М: ВЛА-ДОС, 2001.

Кэрролл Л. Логическая игра. М., 1991.

Литова З.А. Деловые игры в школе // Школьные технологии. 2000. № 2.

Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта // Сочинения. Т. V. М., 1958.

Минкин ЕМ. От игры к знаниям. М., 1983.

Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. М., 1990.

Озеркова И.А. Ролевые игры как технология самовоспитания // Школьные технологии. 2000. № 2.

Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. М.: РПА, 1996.

Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. М.: Профиздат, 1991.

Прутченков А. С. Школа деловой игры// Школьные технологии. 1991.№ 1,2; 1998.№4.

Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. М.: Народное образование, 1996.

Спиваковский А. С. Игра — это серьёзно. М., 1981.

Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1981.

Хейзинга И. В тени завтрашнего дня. М., 1992.

Шмаков С.А. Игры учащихся — феномен культуры. М., 1994.

Шмаков С.А. Культура — досуг — ребёнок. М., 1994.

Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики. М.: Педагогическое общество России, 2004.

Эльконип Д.Б. Психология игры. М., 1979.

Яновская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. М., 1974.

5.2. Проблемное обучение

Знания — дети удивления и любопытства.
Луи де Бройль

Дьюи Джон (1859—1952) — американский философ-прагматик, психолог и педагог. Предлагал всё обучение построить как самостоятельное решение проблем.

В нашей стране наибольший вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.

Технология проблемного обучения получила большое распространение в 20-30-х гг. в советской и зарубежной школе. Проблемное обучение основывается на теоретических положениях Д. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменён игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счётом, письмом проводились только в связи с потребностями-инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их развития — физиологического созревания. Для обучения Дьюи выделял четыре важнейших потребности-инстинкта: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребёнку дошкольного возраста предоставлялись в качестве источников познания слово (книги, рассказы), произведения искусства (картинки), технические устройства (игрушки); дети вовлекались в игру. В более старшем возрасте ребёнку предлагались загадки, задачи, проблемы для решения, они вовлекались в практическую деятельность — труд.

Впоследствии психолого-педагогические исследования в области творчества, творческого мышления и проблемного обучения позволили разработать общую технологию проблемного обучения.

В педагогической литературе встречаются следующие родственные термины и понятия:

— проблемный подход (Т.И. Шамова), принцип проблемное™ (В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин), требующие обязательной организации проблемной ситуации;

— проблемные методы (В. Оконь) как пути и способы решения педагогических задач;

— проблемное обучение как тип обучения (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), если рассматривать его как относительно самостоятельную дидактическую систему.

Сегодня под проблемным обучением (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками (ЗУН) и развитие мыслительных способностей (СУД).

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: принцип проблемное™ является глобальным всепроникающим основанием любой человеческой деятельности. На нём сегодня построены все метатехнологии социальной политики; в области же педагогики проблемному обучению сегодня отведена довольно скромная роль в модульно-локальных технологиях для построения ограниченного круга учебно-воспитательных задач.

Философская основа: прагматическая + приспосабливающаяся.

Методологический подход: исследовательский.

Ведущие факторы развития: биогенные (по Д. Дьюи) + социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + бихевиористская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, общеобразовательный, гуманистический + технократический, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая.

Тип организации и управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + самостоятельная работа с книгой.

Преобладающие методы: проблемные.

Организационные формы: индивидуальная + групповая, академическая + клубная.

Преобладающие средства: вербальные + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: свободного воспитания + антропоцентрический + деятельностно ориентированный.

Направление модернизации: активизация и интенсификация деятельности учащихся.

Категория объектов: массовая + все категории.

Целевые ориентации

Приобретение (усвоение) ЗУН учащимися.

Повышение прочности знаний.

Усвоение способов самостоятельной деятельности (СУД).

Формирование поисковых и исследовательских умений и навыков.

Развитие познавательных и творческих способностей.

Концептуальные положения (по Д. Дьюи)

Ребёнок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.

Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.

Ребёнок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

Условиями успешности обучения являются:

— проблематизация учебного материала (знания — дети удивления и любопытства);
— активность ребёнка (знания должны усваиваться с аппетитом);
— связь обучения с жизнью ребёнка, игрой, трудом.

Особенности содержания

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации — проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Сама логика научных знаний в генезисе представляет логику проблемных ситуаций, поэтому часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком неэкономичен; оптимальная структура материала — вариант сочетания традиционного изложения с включением в него проблемных ситуаций (который и называется проблемным обучением).

Проблемные ситуации могут быть различными по характеру неизвестного, интересности содержания, уровню проблемности, виду рассогласования информации, другим методическим особенностям (см. рис. 32).

По содержанию решаемых проблем различают три вида проблемного обучения:

решение научных проблем (научное творчество) — теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежат постановка и решение теоретических учебных проблем;

решение практических проблем (практическое творчество) — поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежат постановка и решение практических учебных проблем;

создание художественных решений (художественное творчество) — художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и т.п.

Особенности методики

Проблемные методы — это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами и явлениями их сущность, управляющие ими закономерности.

Различают два типа проблемных ситуаций: педагогическую и психологическую. Первая представляет особую организацию учебного процесса, вторая касается деятельности учеников.

Педагогическая проблемная ситуация создаётся с помощью активизирующих действий, постановки учителем вопросов, подчёркивающих противоречия, новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания.

Создание психологической проблемной ситуации — сугубо индивидуальное явление: это «вопросное состояние», поисковая деятельность сознания, психологический дискомфорт. Ни слишком трудная, ни слишком лёгкая познавательная задача не создаёт проблемной ситуации для учеников. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Технологическая схема цикла проблемного обучения (постановка и разрешение проблемной ситуации) показана на рисунке 33.

1этап — постановка педагогической проблемной ситуации, при которой у ребёнка возникают вопросы, реакция на внешние раздражители. Педагогическая, проблемная ситуация создаётся с помощью различных вербальных и технических средств.

2 этап — перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: состояние вопроса — начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного. На этом этапе учитель оказывает дозированную помощь, задаёт наводящие вопросы и т.д.

Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение психологической проблемной ситуации — акт индивидуальный, поэтому учителю нужно использовать дифференцированный и индивидуальный подходы.

IIIэтап — поиск решения проблемы, выхода из тупика противоречий. Совместно с учителем или самостоятельно учащиеся выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают дополнительную информацию. Учитель оказывает необходимую помощь (в зоне ближайшего развития).

IVэтап — «Ага-реакция», появление идеи решения, переход к решению, разработка его, появление нового знания (ЗУН, СУД) в сознании учащихся.

Vэтап — реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

VIэтап — отслеживание (контроль) отдалённых результатов обучения. Методические приёмы создания проблемных ситуаций:

—учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

— сталкивает противоречия практической деятельности;

— излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;

—предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога);

—побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты (побуждающий диалог);

—ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);

—определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);

—формулирует проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределённостью в постановке вопроса, противоречивыми данными, заведомо допущенными ошибками, ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции»).

Для успешной реализации технологии проблемного обучения необходимы:

построение оптимальной системы проблемных ситуаций и средств их создания (устного и письменного слова, мультимедиа средств);

отбор и использование самых актуальных, сущностных задач (проблем);учёт особенностей проблемных ситуаций в различных видах учебной работы;

наконец, в проблемном обучении исключительное значение имеют личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребёнка.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

Уровень обычной несамостоятельной активности — это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путём логического анализа доказывает гипотезы — помощь педагога при этом минимальна.

Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; художественное творчество тоже относится к этому уровню.

Урок. Логическая структура проблемного урока имеет не линейный характер (одно-, двух-, трёхлинейный), а более сложный — спиралеобразный, «криволинейный» вид. Логика учебного процесса такова: если в начале урока, предположим, поставлена проблема, а последующий ход урока будет направлен на её разрешение, то учителю и учащимся периодически придётся возвращаться к началу урока, к тому, как она была поставлена.

Предтечи, разновидности, последователи

Частично-поисковый метод постепенно приобщает учеников к самостоятельному решению проблем; в ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед ученики под руководством преподавателя решают проблемы. Преподаватель придумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т. е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «подсказки» и наводящие вопросы, он сам резюмирует главное, опираясь на ответы учеников.

Технология учебного исследования обеспечивает творчество, продуктивную деятельность и наиболее эффективные и прочные знания (знания трансформации). Она предполагает, что ученики самостоятельно формулируют проблему и решают её (На опыте, в проекте, в олимпиадной работе, в учебной научной работе и т.п.).

Алгоритм обучения как учебного исследования можно представить следующим образом:

— знакомство с литературой,
— выявление(видение) проблемы,
— постановка (формулирование) проблемы,
— прояснение неясных вопросов,
— формулирование гипотезы,
— планирование и разработка учебных действий,
— сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств),
— анализ и синтез собранных данных,
— сопоставление (соотнесение) данных и умозаключений,
— подготовка и написание (оформление) сообщения,
— выступление с подготовленным сообщением, переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы,
— проверка гипотез, построение обобщений,
— построение выводов, заключений.

Первый и второй элементы в зависимости от ситуации могут меняться местами.

Контроль преподавателя — минимальный.

Технология учебного исследования описана в работах Дж. Брунера, Д. Шваба, ЕС. Альтшуллера, В. Бухвалова, М.В. Кларина, Б.Е. Райкова, Л.Я. Зориной и др.

Эвристическое обучение (см. п. 9.4) следующие отличительные признаки по сравнению с проблемным обучением:

1. Большое внимание уделяется эвристическим вопросам, которые стимулируют творческое мышление учащихся и в зависимости от переформулировки вопроса позволяют увидеть проблему с новой точки зрения.
2. Особое внимание уделяется эвристическим предписаниям, которые представляют собой ориентировочную основу третьего типа (по классификации Н.Ф. Талызиной). Например, при наблюдениях учащимся даётся предписание: как рационально и эффективно его осуществить при выдвижении гипотез; какие существуют приёмы и правила выдвижения гипотез.
3. Специальные исследования показали, что можно программировать учебно-исследовательскую деятельность, особенностью которой является оптимизация сложности, трудности и проблемности учебно-исследовательских заданий в совокупности с поэтапной помощью в их выполнении, где также широко используются эвристики.
4. В условиях эвристического обучения одна из приоритетных стратегий ориентирует учителя на развитие методологической культуры учащихся в решении творческих задач.
5. В условиях эвристического обучения большое внимание уделяется стимулированию таких процедур творческой деятельности, как творческое воображение, генерация идей, творческая рефлексия.
6. Эвристическое обучение большое внимание уделяет развитию способностей и прогнозированию явлений, принятию оригинальных решений, развитию критического мышления, эмпатии.

Рекомендуемая литература

Брушлинский А.В. Психологая мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
Булгаков В. И. Проблемное обучение — понятие и содержание // Воспитание школьников. 1985. № 8.
Гепц Н. и др. Проблемное обучение в системе образования. М., 1980.
Дискуссия «Проблемное обучение — понятие и содержание»// Вестник высшей школы. 1976-1983.
Дьюи Дж. Образование и демократия. М, 2000.
Дьюи Док. Школа и общество. М., 1925.
Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа // Цырлина Т.В. На пути к совершенству. М.: Сентябрь, 1997.
Ильина ТА. Проблемное обучение // Вестник высшей школы. 1976. № 2.
Ильина ТА. Что такое современная лекция? Как ей придать проблемный характер? // Вестник высшей школы. 1984. № 9.
Ильницкая И А. Проблемные ситуации и пути их создания па уроке. М.: Знание, 1985.
Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1985.
Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение — истоки, сушлость, перспективы. М: Знание, 1991
Курбатов Р. Педагогика ковчега // Частная школа. 1995. № 3, 4, 5.
Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975.
Мельникова ЕЛ. Проблемный урок или как открывать знания с учениками. М.: АПК и ПРО, 2002.
Никапдров НД. Проблемное обучение //Воспитание школьников. 1983. № 12.
Окот В. Основы проблемного обучения. М., 1968.
Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1961.
ПойаД. Математическое открытие. М.: Наука, 1976.
Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. М., 1962.
Столяренко Л Д. Основы психологии. Ростов-на/Д: Феникс, 1999.
Шевкин В.С. Педагогика Дыои на службе современной американской реакции. М., 1959.
Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979.

5.3. Технология современного проектного обучения

Человек есть свой собственный проект.
Ж.П. Сартр

Проект — это:

1) замысел переустройства того или иного участка действительности согласно определённым правилам. В переводе с латинского «проект» означает «брошенный вперёд»;
2) разработанный план сооружения, конструкции, процесса, мероприятия, изготовления чего-либо. В этом случае «проект» есть результат некоторой — «проектной, проектировочной» — деятельности, целостный образ будущего объекта;
3) предварительный, предположительный текст какого-либо документа;
4) определённая форма организации совместной деятельности людей по осуществлению крупных, относительно самостоятельных начинаний, кампаний, дел, имеющих определённые цели (пример: «атомный проект»);
5) название организации. В построении и реализации деловых проектов могут участвовать разные специалисты, образуя временную организацию, которую часто именуют также «проектом».

Проектность — определяющая черта современного мышления. Проектное мышление, проектная деятельность— процесс обобщённого и опосредованного познания действительности, при котором человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей.

Проект в контексте образования есть результативная деятельность, совершаемая в специально организованных педагогом («лабораторных») условиях. Специально организованные педагогом условия дают ребёнку возможность действовать самостоятельно, получать результат, но в безопасных условиях.

Проектное обучение отличается от проблемного тем, что деятельность учащихся имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата и его публичного предъявления.

Технология проектного обучения (метод проектов, проектное обучение) представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учеником под контролем учителя новых продуктов (товары или услуги), обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическое значение.

Теоретические концепции Д. Дьюи послужили основой для разработки американскими педагогами У. Килпатриком и Э. Коллингсом метода проектов. Они учли то, что с большим увлечением выполняется ребёнком только та деятельность, которая свободно выбрана им самим; познавательная деятельность чаще строится не в русле учебного предмета, а опирается на сиюминутные интересы детей; реальное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения.

В России эти идеи первым реализовал СТ. Шацкий.

Метод проектов — это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата. Метод проектов ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности ученика, развитие его интеллектуальных и физических возможности!, волевых качеств и творческих способностей в деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы.

Проектирование — это целенаправленная деятельность, позволяющая найти решение проблем и осуществить изменения в окружающей среде (естественной и искусственной).

Суть проектного обучения состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает проживание учеником конкретных ситуаций преодоления трудностей; приобщение его к проникновению в глубь явлений, процессов, конструирование новых объектов, процессов.

Учебный творческий проект — это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до её воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации учителя.

В современной педагогике проектное обучение используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент образовательных систем.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: метатехнология, охватывающая не только среднюю, но и высшую школу, а также (в различных вариантах) производство, социальную сферу, политику.

Философская основа: зависит от позиции субъекта.

Методологический подход: исследовательский + деятельностный.

Ведущие факторы развития: психогенные + социогенные.

Научная концепция освоения опыта: деятельности + развития.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН + 2) СДП.

Характер содержания: различной ориентации, адаптивно-вариативный.

Вид социально-педагогической деятельности: управления.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «консультант» + самоуправление.

Преобладающие методы: проблемные.

Организационные формы: альтернативные.

Преобладающие средства: вербальные + программированные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личностно ориентированный.

Направление модернизации: на основе активизации.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Формирование проектной деятельности, проектного мышления.

Стимулирование мотивации детей на приобретение знаний.

Включение всех учащихся в режим самостоятельной работы.

Самостоятельное приобретение недостающих знаний из разных источников.

Развитие умений пользоваться этими знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

Развитие способности применять знания к жизненным ситуациям.

Развитие способностей к аналитическому, критическому и творческому мышлению учеников и учителя.

Развитие важнейших компетенций для современно жизни:

—способности брать на себя ответственность;
—участвовать в совместном принятии решения;
—регулировать конфликты ненасильственным путём;
—оценивать и анализировать социальные привычки, связанные со здоровьем, с окружающей средой;
—делать свой выбор;
—владеть устным и письменным общением;
—способности учиться всю жизнь как основы непрерывной подготовки в профессиональной и общественной деятельности, а также в личной жизни.

Развитие исследовательских умений: анализа (выявления проблем, сбора информации),- наблюдения, построения гипотез, экспериментирования, обобщения.

Концептуальные позиции

Принцип гуманизма: в центре внимания ученик, развитие его творческих способностей.

Принцип личной заинтересованности ученика в теме проекта. Образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика. Это повышает его мотивацию в учении.

Деятелъностный подход.

Процесс обучения для ученика — это процесс работы над проектом своего будущего.

Индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития.

Принцип сотрудничества учеников и учителя при решении разнообразных проблем.

Комплексный подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика.

Принцип чёткого осознания учителем и учеником, что они делают и зачем. Глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счёт универсального их использования в разных ситуациях.

Принцип уважения к иной точке зрения.

Принцип обеспечения ответственности за результат.

Использование окружающей жизни как лаборатории, в которой происходит процесс познания.

Особенности организации и методики

Под проектом подразумевается специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

Проектная деятельность осуществляется на учебном и внеучебном материале; наряду с ней дети выполняют и другие виды деятельности — учебную, игровую, трудовую, исследовательскую и т.д. Для структурного оформления разных видов деятельности детей и адекватного педагогического обеспечения необходима разработка образовательной программы, обязательными компонентами которой должны стать образовательные маршруты, разрабатываемые для параллели, класса, группы детей и даже для отдельных детей.

Характерной особенностью проектной технологии является наличие значимой социальной или личной проблемы ученика, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, проектной деятельности.

Среди учебных проектов можно выделить следующие типы:

—исследовательские — по структуре приближены к подлинному научному исследованию: доказательство актуальности темы, определение проблемы, предмета и объекта исследования, обозначение задачи, методов, источников информации, выдвижение гипотез, обобщение результатов, выводы, оформление результатов, обозначение новых проблем;

—творческие — не имеют детально проработанной структуры, подчиняются жанру конечного результата (газета, фильм, праздник), но результаты оформляются в продуманной завершённой форме (сценарий фильма или праздника, макет газеты);

—информационные — сбор информации и ознакомление с ней заинтересованных лиц, анализ и обобщение фактов; схожи с исследовательскими проектами и являются их составной частью, требуют презентации и её разработки;

—социально значимые — с самого начала чётко обозначается результат деятельности, ориентированный на интересы какой-либо группы людей; требуют распределения ролей участников, плана действий, внешней экспертизы;

—особое место среди социально значимых учебных проектов занимают телекоммуникационные (информационные) проекты. Они стали возможны с появлением в начале 80-х гг. телекоммуникационных сетей, позволивших учителям и учащимся из разных стран общаться друг с другом.

Под учебным телекоммуникационным проектом понимается совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнёров, которая организована на основе компьютерной телекоммуникации, имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата.

Специфика телекоммуникационных проектов состоит в том, что они по самой своей сути всегда социальны и межпредметным (межрегиональным). Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует интегрированного знания. Но в телекоммуникационном проекте, особенно международном, необходима более глубокая интеграция знания, предполагающая не только знание предмета исследуемой проблемы, но и знание особенностей национальной культуры партнёра, специфики его мироощущения.

Моделирование. Проектное обучение предполагает такую структуру учебных материалов, которая позволяла бы их использовать для построения учебных моделей. Это своеобразный конструктор, охватывающий все сферы содержания образования. При этом речь идёт как о мыследеятельностном моделировании, так и о построении натуральных моделей. Перспективно моделирование с применением компьютерных средств обучения.

Деятельность по натуральному моделированию гуманитарной сферы содержания образования придаёт содержанию глубокую эмоциональную окраску (моделирование исторических эпох, драматизация литературных произведений, инсценирование реальных коммуникативных ситуаций).

5.3. Технология современного проектного обучения

По затратам времени метод проектов является довольно трудоёмким; можно выделить краткосрочные (2-6 ч), среднесрочные (12-15 ч), долгосрочные (четверть, полугодие, год) проекты, требующие времени для поиска материала, его анализа и т. д.

Стадии разработки проекта:

1)организационно-подготовительная стадия — проблематизация, разработка проектного задания (выбор);

2)разработка проекта (планирование);

3)технологическая стадия;

4)заключительная стадия (оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия).

Таблица 5 Деятельность учителя и учащихся на разных стадиях работы над проектом

Стадии	**Деятельность учителя**	**Деятельность учащихся**
1. Погружение в проект. Проблематизация, разработка проектного задания		
1.1. Выбор проблемы (темы) проекта Поиск проблемы Выбор и обоснование проекта	Отбирает возможные темы и предлагает их учащимся Предлагает учащимся совместно отобрать тему проекта Участвует в обсуждении тем, предложенных учащимися	Обсуждение и принятие общего решения но теме Группа учащихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения Самостоятельный подбор тем и их обсуждение с товарищами

1.2. Анализ предстоящей деятельности. Выделение подтем в теме проекта	Предварительно вычленяет подтемы и предлагает учащимся для выбора Вместе с учащимися проводит эту работу	Каждый ученик выбирает себе подтему Активное обсуждение и предложение вариантов подтем. Каждый выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль)
1.3. Формирование творческих групп	Проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	После определения своих ролей комплектуются в соответствии с ними в малые группы
2. Разработка проекта (планирование и организация деятельности)		
2.1. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулирование вопросов, на которые нужно ответить, задание для групп, отбор литературы	Если проект большой, то учитель заранее разрабатывает и предлагает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу. В зависимости от возраста степень участия учащихся будет разная	Участие в разработке заданий для младших, определение их сильных и слабых сторон, возможностей и трудностей отдельными учащимися старших классов
2.2. Планирование технологического процесса	Консультирует, координирует работу, стимулирует деятельность детей	Поисковая деятельность, информирование друг друга о ходе работы, I коллективное решение проблем И Т.П.
2.3. Разработка документации. Определение форм выражения итогов (результатов) проектной деятельности	Принимает участие в обсуждении, контролирует по общим направлениям	В группах, а затем в классе обсуждаются план деятельности, формы] представления результата исследовательские деятельности: видео- , фильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т.д. '
3. Технологическая стадия (осуществление деятельности)		
3.1. Организация рабочего места	Следит за соблюдением трудовой и технологической дисциплины, культуры труда	Самоактуалпзация своей деятельности. Исследовательская, творческая, информационная^ социально значимая деятельность. Моделирование. Консультации при необходимости
3.2. Выполнение технологических действий		
3.3. Моделирование		
4. Заключительная стадия (презентация и оценка результатов)		
4.1. Оформление результатов	Консультирует, координирует работу групп, стимулирует их деятельность	Вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформление результатов в соответствии с принятыми формами
4.2. Защита, презентация (контроль и испытание) результатов	Организует экспертизу, например, приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей и т.д.	Доклад о результатах своей работы, демонстрируют их

4.3. Саморефлексия. Оценка результатов и процесса в целом	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывая их оценки	Самооценка результатов, процесса, себя в нём с учётом оценки других. Участие в коллективном обсуждении, групповая рефлексия

Организация образовательного пространства

Важнейшее условие успешного формирования у детей проектной деятельности — дифференциация образовательного пространства. Переходы от обязательной работы к работе по выбору, от учения к созданию собственного проекта, к исследованию, от работы под руководством к самостоятельной работе — всё это требует не кабинетного, а содержательного оформления пространства основной школы. Образовательное пространство основной школы должно включать в себя наряду с традиционными кабинетами (где идёт учебная деятельность по учебным предметам) места для самостоятельной работы:

— достаточно обширную библиотеку (инфотеку), а в классах и других рабочих комнатах достаточно справочной литературы и материалов для самопроверки, в любую минуту доступных ученикам и учителям;

— лаборатории для свободных опытов;

— компьютеры с доступом к разнообразным базам данных;

— удобную для работы в группах расстановку мебели в классах;

— выделенные внутри классных помещений, в коридорах и рекреациях уголки, где дети могут работать индивидуально или в небольших группах.

Оценка деятельности

Критериями оценки результатов проектной деятельности учеников будут:

— владение способами познавательной деятельности;

— умение использовать различные источники информации, методы исследования, символотворчество и т.д.;

— коммуникативные и адаптивные качества: умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям;

— самоорганизация: умение ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие.

Тьютор (учитель, научный руководитель) в проектном обучении

Тьютор помогает ребёнку не только при определении темы и цели проекта, но и на всех дальнейших этапах его реализации:

— владеет самой технологией проектной деятельности, способен быть консультантом по методологии и технологии проектной деятельности;

—инициирует рождение и развитие проекта, поддерживает огонь любознательности и воспитывает «волю» проектировщика (настойчивость при реализации проекта);

— предъявляет образцы самообучения в освоении нового материала (тьютор вместе с учеником «проживает» его проект);

— помогает ученику осуществить самостоятельное исследовательское действие;

— является «проводником» ученика по странам и культурам, помогает детям сформулировать вопросы, к культуре и организовать работу над этими вопросами.

Появление тьютора проблематизирует всю сложившуюся систему образования, он выступает ключевой фигурой в реализации концепции гуманитарного образования.

Тьютор не эрудит, но «картограф» культуры, специалист в области способов организации работы с материалом культуры. Задача тьютора — не ответ на информационные вопросы (когда? кто?), а помощь ребёнку в поиске своего исследовательского вопроса, составление исследовательской программы, осуществление её (с возможной корреляцией темы, целей и задач исследования), организация рефлексии ребёнком проделанного пути.

Предтечи, разновидности, последователи

Метод жизненных заданий, метод исканий. Педагогические идеи проектного обучения в России связаны прежде всего с именем СТ. Шацкого, который со своими соратниками первым реализовал в практике идеи Дж. Дьюи, начав эту работу ещё в 1905 году. После революции в России метод проектов

нашёл благодатную почву. В двадцатые годы в российском образовании существовали и Дальтон-план, и метод проектов П. Петерсона, и его трансформации (метод жизненных заданий, метод исканий, комплексный метод и другие вариации).

Отличие российского воплощения метода проектов от американского варианта было прежде всего в том, что советские педагоги делали принципиальный упор на общественно полезную, трудовую, идеологическую направленность всех проектов.

В 1932 г. постановлением ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» проектные методы были отменены как методическое прожектёрство.

-«Дальтон-план»- Х. Паркхерст состоял в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты), где указывались разделы, рекомендательная литература, контрольные вопросы, материалы для ответов на эти вопросы. Согласно договорам, ученики обязывались выполнять в течение недели учебные задания и упражнения. Контракты составляли, учитывая силы и желания учащихся. Порядок, темп выполнения подрядов был личным делом учащихся. Предусматривались систематический контроль и проверка результатов деятельности учащихся.

Кейс-стади (саze-згийу) метод (разработка Гарвардского университета) — это обучение с помощью анализа конкретных ситуаций. Отличительная особенность метода кейс-стади — создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни.

Различают следующие виды кейсов: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки,ситуации-проблемы.

Очень популярны кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений. Прежде всего такие кейсы предусматривают, что решение должно быть сделано на основе недостаточной или избыточной информации, фактов, данных и событий, описанных в кейсах.

Кейсы готовятся на базе «полевых» исследований или «обобщённого» опыта. Содержательно материал в таких кейсах имеет признаки организационной конфликтности, многовариантности методов принятия решений и альтернативности самих решений, субъективности и ролевого поведения, динамики событий и возможности реализации предложенного решения.

Наиболее распространёнными в российской школе являются кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Именно с них начинали использовать кейсы многие преподаватели бизнес-дисциплин. Широкое распространение сегодня получили «видеоклипы» из учебных и даже художественных фильмов.

Кейс-метод обучения предполагает не только наличие банка кейсов, но и методические рекомендации по их использованию, вопросы для обсуждения, задания учащимся, дидактические материалы в помощь преподавателю.

Кейс-метод позволяет установить оптимальное сочетание теоретического и практического аспектов обучения.

Метод кейс-стади развивает компетентностные качества личности:

– Аналитические умения (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять её, обнаруживать отсутствие информации и восстанавливать её).

– Практические умения (использование на практике академической теории, методов и принципов).

– Творческие умения (одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить; очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путём).

– Коммуникативные умения (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиасредства, кооперироваться в группы; защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчёт).

– Социальные умения (оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать чужое мнение в дискуссии или аргументировать своё и т.д.).

–

Рекомендуемая литература

Гузеев В.В. Метод проектов как частный случай интегративпон технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6.

Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М., 1996.
Гузеев В.В. Развитие образовательной технологии. М,, 1998.
Методология учебного проекта: Материалы городского методического семинара, М.: МИПКРО. 2001.
Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. 2000. № 7.
Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999.
Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат и др.; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
Пахомова Н.Ю. Метод проектов // Информатика и образование. Международный специальный выпуск журнала: Технологическое образование, 1996.
Пахомова Н.Ю. Метод проектов в преподавании информатики // Информатика и образование. 1996. № 1, 2.
Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: Аркти, 2003.
Пахомова Н.Ю. Педагогические находки: девять граней опыта учителя информатики. М.: Просвещение, 1994.
Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.: Педагогика, 1989.
Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972.
Проект «Гражданин» — способ социализации подростков // Народное образование. 2000. № 7.
Селевко Г.К. Производственные задания для учащихся // Вечерняя сменная школа. 1964. № 5.
Смаляншова ОТ. Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов // Информатика и образование. 2001. № 6.
Чечель ИД. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3.
Чечель ИЛ. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М.: Сентябрь, 1998.
Яшребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М.: Проект Гармония, и ЮНПРЕСС, 1998.

5.4. Интерактивные технологии

Если у каждого из двух собеседников будет по яблоку и они обменяются ими, то ничего не изменится. Но если собеседники обменяются идеями, то у каждого их станет в два раза больше.
Б. Шоу

В педагогической практике давно применяется термин «активные методы и формы обучения». Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня объектной активности учебной деятельности школьников.

В последнее время получил распространение ещё один термин — «интерактивное обучение». Термин тт.егаcглуе 1еагпщ§ (англ.) обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения (ведущим, учителем, тренером, руководителем). По существу, оно представляет один из вариантов (моделей) коммуникативных технологий: их классификационные параметры совпадают. Иначе говоря, интерактивное обучение — это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними.

Интерактивные технологии по В.В. Гузееву — это вид Информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой. Можно выделить три режима информационного обмена.

Экстраактивный режим: информационные потоки направлены от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения (ученику), но циркулируют в основном вокруг него, не проникая внутрь объекта. Ученик выступает в роли пассивного обучаемого. Этот режим характерен для лекции, традиционной технологии (разомкнутое — неконтролируемое и некорректируемое управление педагогическим процессом). Такой режим чаще всего является пассивным, не вызывает субъектной активности ребёнка, так как научение представлено в основном активностью (экстраактивностью) обучающей среды.

Интраактивный режим: информационные потоки идут на ученика или группу, вызывают их активную умственную деятельность, замкнутую внутри них. Ученики выступают здесь как субъекты учения для себя, учащие себя. Этот режим характерен для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития.

Интерактивный резким: в этом случае информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от ученика к учителю. Информационные потоки, таким образом, или чередуются по направлению, или имеют двусторонний (встречный) характер: один поток исходит от учителя, другой — от ученика. Этот режим и характерен для интерактивных технологий.

Интерактивными технологиями являются такие, в которых ученик выступает в постоянно флуктуирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным активным элементом. Простейшими примерами интерактивных технологий могут быть беседа или консультация. Больше всего интерактивный режим представлен в технологических приёмах, входящих в какую-либо конкретную монотехнологию. Примеры: проблематизация в технологии развивающего обучения, взаимоопрос у Шаталова, игровые ситуации.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: любая педагогическая технология обладает той или иной степенью интерактивности, но некоторые из них содержат интерактивный режим как обязательный компонент. К таким технологиям можно отнести: микротехнологии, если взять взаимодействие с конкретным ребёнком; модуль-но-локальные в качестве дидактических и организационно-деятельностных игр, коллективных творческих дел и т.д.; макротехиологии (дистанционное обучение, компьютерные технологии, обучение иностранному языку в разговоре); и, наконец, интерактивный характер имеют такие метатехнологии, как технологии социального воспитания, общественно-государственного управления, сетевые, теле-коммуникационные технологии.

Философская основа: гуманистическая, природосообразная.

Методологический подход: коммуникативный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная.

Характер содержания: адаптивно-вариативный.

Вид социально-педагогической деятельности: сопровождения.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: взаимообучение.

Преобладающие методы: диалогические.

Организационные формы: любые.

Преобладающие средства: вербальные + программированные + аудиовизуальные + электронные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: интерактивный, демократический, сотрудничества.

Направление модернизации: активизации.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Активизация индивидуальных умственных процессов обучающихся.

Возбуждение внутреннего диалога ученика.

Обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена.

Индивидуализация педагогического взаимодействия.

Вывод ученика на позицию субъекта обучения.

Достижение двусторонней связи (обмена информацией) учащего и учащегося.

Самой общей задачей учителя-ведущего в интерактивной технологии является фасилитация (поддержка, облегчение) — направление и помощь процессу обмена информацией:

— выявление многообразия точек зрения;
— обращение к личному опыту участников;
— поддержка активности участников;
— соединение теории и практики;
— взаимообогащение опыта участников;

— облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
— поощрение творчества участников.

Концептуальные позиции

Информация должна усваиваться не в пассивном режиме, а в активном, с использованием проблемных ситуаций, интерактивных циклов.

Интерактивное общение способствует умственному развитию.

При наличии обратной связи отправитель и получатель информации меняются коммуникативными ролями. Изначальный получатель становится отправителем и проходит через все этапы процесса обмена информацией для передачи своего отклика начальному отправителю.

Обратная связь может способствовать значительному повышению эффективности обмена информацией (учебной, воспитательной, управленческой).

Двусторонний обмен информацией хотя и протекает медленнее, но более точен и повышает уверенность в правильности интерпретации сообщений.

Обратная связь увеличивает шансы на эффективный обмен информацией, позволяя обеим сторонам устранять помехи.

Контроль знаний должен предполагать умение применять полученные знания на практике, в реальных условиях.

Особенности организации

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой ученик находит для себя область осваиваемого опыта, причём речь идёт не просто о подключении его эмпирических наблюдений, жизненных впечатлений ученика в качестве вспомогательного материала или иллюстративного дополнения. Опыт учащегося — это центральный активатор учебного познания. В традиционном обучении ведущий (учитель, тренер) играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном — роль помощника в работе, одного из факторов, активизирующих взаимонаправленные потоки информации.

По сравнению с традиционным, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с ведущим: его активность уступает место активности учащихся, задача ведущего — создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии ученики выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт ведущего, который не столько даёт готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Учитель (ведущий, тренер) выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли информатора-эксперта учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д. В роли организатора-фасилитатора он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т.д.). В роли консультанта учитель обращается к профессиональному опыту участников, помр-гает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

В некоторых интерактивных технологиях ведущему не обязательно быть специалистом по данному предмету (более того, собственное мнение может даже помешать нейтральности обмена информацией!). К недостаткам фасилитаторской роли относятся большие затраты труда учителя при подготовке, сложность точного планирования результатов, высокие энергозатраты ведущего.

Источниками помех при интерактивном режиме могут быть:

— язык (в вербальном или невербальном оформлении);
— различия в восприятии, из-за которых может изменяться смысл в процессах кодирования и декодирования информации;
— различия в организационном статусе между ведущим (руководителем) и учащимся (подчинённым).

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»

Технология РКМЧП (сгШса1 Шпкт§) разработана в конце XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит). В ней синтезированы идеи и методы русских отечественных технологий коллективных и

групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, над-предметной.

Технология РКМЧП представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она формирует базовые навыки человека, открытого информационного пространства, развивает качества гражданина открытого общества, включённого в межкультурное взаимодействие. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере.

Критическое мышление — это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Термин «критическое мышление» может относиться практически ко всей умственной деятельности. Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает не просто активный поиск учащимися информации для усвоения, а нечто большее: соотнесение того, что они усвоили, с собственным опытом, а также сравнение усвоенного с другими исследованиями в данной области знания. Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для её применения, рассматривает возможности решения проблемы и т.д.

Классификационные параметры технологии РКМЧП такие же, что у всей группы интерактивных технологий.

Акценты целей технологии РКМЧП

Формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений.

Развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

Развитие аналитического, критического мышления:

— научить школьников выделять причинно-следственные связи;
— рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся;
— отвергать ненужную или неверную информацию;
— понимать, как различные части информации связаны между собой;
— выделять ошибки в рассуждениях;
— уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражают текст или говорящий человек;
— избегать категоричности в утверждениях;
— быть честным в своих рассуждениях;
— определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
— выявлять предвзятые отношение, мнение и суждение;
— уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
— подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи;
— отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом.

Формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения её важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

Стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самообразования и самоорганизации.

Особенности концептуала

– Не объём знаний или количество информации, уложенное в голову ученика, является целью образования, а то, как он умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни.

– Не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения.

– Коммуникативно-деятельностный принцип обучения, предусматривающий диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между педагогом и обучаемыми.

– Умение мыслить критически — это не выискивание недостатков, а объективная оценка положительных и отрицательных сторон в познаваемом объекте.

– Простые и чрезмерные обобщения, стереотипные слова, клише, штампы, неподтверждённые предположения не всегда точны и могут вести к формированию стереотипов.

– Слова «все», «никто», «всегда», «постоянно» и обобщённые предложения типа «Учителя не понимают детей», «Молодёжь не уважает стариков» и другие подобные выражения ведут к неправильным представлениям, поэтому следует употреблять слова «некоторые», «иногда», «порой», «часто».

Особенности организации

Технология РКМЧП — надпредметная, проникающая, она применима в любых программе и предмете.

В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трёх этапов (стадий).

Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приёмов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретённых знаний.

Первая стадия — «вызова», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Вторая стадия — «осмысление» — содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом, причём работа направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Третья стадия — стадия «рефлексии» — размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учётом вновь приобретённых знаний.

Организация урока. Формы урока в РКМЧП отличаются от уроков в традиционном обучении. Ученики не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Они думают и вспоминают про себя, делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное. Организация учебного процесса напоминает коллективный способ обучения А. Г. Ри-вина — В.К. Дьяченко, так как основой её является работа учащихся в динамических парах и группах.

Широко применяются различные комбинации этих форм («Крест», «Зигзаг» и т.п.).

Тексту отводится приоритетная роль: его читают, пересказывают, анализируют, трансформируют, интерпретируют, дискутируют, наконец, сочиняют.

При работе по модели «Зигзаг» класс делится на четвёрки, у каждого ученика номер от 1-го до 4-го. После этого раздаются тексты статьи, над которой предстоит работать. Коротко обсуждается название темы, объявляется, что к концу урока каждый должен разобраться в статье, понять её целиком. Но в статье четыре части, а в группах четыре участника. Значит, каждый член группы должей будет дос-конально разобраться со своей частью текста, а остальные помогут ему понять другие три члена группы по очереди.

После этого все первые номера объединяются для работы над своим отрывком, то же делают вторые, третьи и четвёртые. Таким образом, в классе теперь четыре группы и каждая работает над своей частью текста.

Ученику надо освоить свой текст, выработать собственное мнение, выразить себя ясно, доказательно, уверенно. Чрезвычайно важно умение слушать и слышать другую точку зрения, понимать, что и она имеет право на существование.

Роль учителя — в основном координирующая.

Популярным методом демонстрации процесса мышления является графическая организация материала. Модели, рисунки, схемы и т.п. отражают взаимоотношения между идеями, показывают ход мыслей. Процесс мышления, скрытый от глаз, становится наглядным, обретает видимое воплощение.

Графическая организация материала может применяться на всех этапах учения как способ подготовки к исследованию, как способ направить это исследование в нужное русло, как способ организовать размышление над полученными знаниями.

Средства технологии позволяют работать с информацией в любой области знания, а это значит, что ознакомление с ней можно организовать на любом предметном материале.

Технология проведения дискуссий.

Сегодня генеральная линия — это не единственно правильное решение, а дискуссия и поиск.

ТА. Явлинский

Дискуссия как эффективный интерактивный метод познания, нахождения истины издавна применяется в России. Правда, использование его было затруднено в условиях монопольного, единственно правильного «мнения сверху». В настоящее время в России разрешены все виды обсуждений и разговоров в любое время и в любом месте.

В словаре Ожегова термины «дискуссия» и «дебаты» — синонимы и означают обсуждение противоречия, спор, ведущийся и разрешающийся средствами вербального общения.

Технология школьной, классной дискуссии («круглого стола», собрания) заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др., темами дискуссий — проблемы морали и политики, искусства и техники, науки и спорта, медицины и семейных отношений.

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставится сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии, конечно, тесно связаны с её темой. Если тема обширна, содержит большой объём информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения.

Во время дискуссии учащиеся могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу.

В школьных условиях дискуссии могут быть следующих видов:

Дискуссия-диспут. Ведущий объявляет тему и предоставляет слово желающим (иногда тем, кто специально подготовился). Ход диспута определяется частично ведущим, но в основном непредсказуем, имеет эмоциональный характер.

Конференция — вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах некоторой работы. Для конференции характерны развёрнутая аргументация выдвинутых тезисов, спокойное их обсуждение.

Дискуссия в печати, по радио, телевидению связана с отсутствием непосредственного контакта участников и возможностью неторопливо продумать выступления.

Прогрессивная дискуссия. Её цель — групповое решение проблемы с одновременной тренировкой участников в соответствующих коммуникативных умениях и навыках. Этот вид дискуссии состоит из 5 этапов:

а)зарождение идеи (участникам даётся время на выдвижение идей о путях решения данной проблемы);

б) все предложения выписываются на доске;

в) обсуждается каждый предложенный вариант;

г) рассматриваются наиболее подходящие варианты, затем они располагаются по степени значимости, т.е. осуществляется верификация идей;

д)руководитель организует дискуссию, в результате которой остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, из них и выбирается окончательное.

Подобная форма дискуссии помогает вырабатывать умение быстро и эффективно принимать групповое решение.

Дискуссия-соревнование. Все участники делятся на команды. Выбирается жюри, определяющее критерии оценивания предлагаемых решений: глубина решения, его доказательность, логичность, чёткость, адекватность поставленной цели. Согласовывается тема дискуссии и система баллов.

Вести дискуссию в данном случае может сам учитель.

В конце проводится коллективное обсуждение предложенных вариантов решения проблемы или проблемной ситуации. Затем жюри объявляет результаты, комментирует их.

В проведении дискуссии используются различные организационные методики.

Методика «вопрос-ответ». Данная методика — это разновидность простого собеседования, отличие состоит в том, что применяется определённая форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога. Стратегия ведения диалога заключается в переходе от желания собеседника говорить с вами к пониманию его интересов, состояний, отношений; от понимания собеседника к принятию, а в случае необходимости к его убеждению.

Процедура «Обсуждение вполголоса». Методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает её лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Методика клиники. При использовании «методики клиники» каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, предварительно дав в открытое обсуждение свой «диагноз» представленной проблемной ситуации, затем это решение оценивается как руководителем, так и специально выделенной для этой цели группой экспертов по балльной шкале либо по заранее принятой системе «приятно-неприятно».

Методика «лабиринта». Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения, он представляет собой своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению здесь подлежат все решения, даже неверные (тупиковые).

Методика эстафеты. Каждый заканчивающий выступление участник может передать слово тому, кому считает нужным.

Свободноплавающая дискуссия. Сущность данного вида дискуссии состоит в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается уже во внутреннем плане. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б.В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством запоминания незавершённых действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершёнными.

Правильно организованная дискуссия проходит четыре стадии развития: ориентация, оценка, консолидация и рефлексивный анализ.

На стадии ориентации участники дискуссии адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определённая установка на решение поставленной проблемы.

Стадия оценки обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей.

Стадия консолидации предполагает выработку определённых единых или компромиссных мнений, позиций, решений.

Рефлексивный анализ и подведение итогов

Существенный элемент дискуссии — её анализ. Подводятся итоги занятия, анализируются выводы, к которым пришли участники дискуссии, подчёркиваются основные моменты правильного понимания проблемы, показывается логичность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных замечаний по конкретным вопросам темы дискуссии. Обращается внимание на содержание речей, глубину и научность аргументов, точность выражения мыслей, правильность употребления понятий. Оценивается умение отвечать на вопросы, использовать приёмы доказательства и опровержения, применять различные средства полемики.

Для получения обратной связи целесообразно применять устные или письменные самоотчёты участников дискуссии. Возможны две формы самоотчётов: 1) произвольная и 2) ориентированная на следующие вопросы: что я чувствовал во время дискуссии; чего я хотел; что или кто мешал; что нового я узнал для себя; увлекла ли меня дискуссия; если я почувствовал вовлечённость, то почему, если оставила равнодушным, то чем я это объясняю; как я смогу использовать приобретённый в дискуссии опыт (положительный и отрицательный) в своей дальнейшей работе и повседневной жизни?

Последействие дискуссии:

а) проявление отношения к точкам зрения других участников дискуссии как [достойным уважения и понимания;

б)разрешение конструктивного конфликта, противоречия в дискуссии способствует обнаружению оптимальных стратегий решения задач;

в) в дискуссии по разрешению конструктивного конфликта у участников формируется отношение к руководителю занятия не как к носителю единственно верной точки зрения, а как к опытному коллеге по общей работе.

Ошибки в дискуссии:

— монополия руководителя занятия, который знает правильный ответ, а другие должны его отгадать;

— безоговорочная вера участников в своего руководителя. В этом случае истина ставится в зависимость от авторитета;

— издержки стимулирования: руководитель, похвалив одного участника, невольно огорчает другого;

— увлечение обсуждением абстрактных проблем, отклонение от заданной темы;

— нередко некоторые участники дискуссии (2-4 человека) «забивают» других, не давая сказать им ни слова.

Рекомендации руководителю занятия:

постоянное движение к цели, без отклонения и отступления с одновременным использованием элемента внезапности, экспромта;

соблюдение психологического равновесия между чрезмерно активными,)азговорчивыми и пассивными, молчаливыми участниками дискуссии.

Общие принципы дискуссии:

равноправные субъект-субъектные отношения;

позиция «Я — хороший, ты — хороший» (Э. Берн);

позиция «Поймите меня правильно»;

истина превыше всего;

краткость — сестра таланта;

уважение и дружелюбие при высказываниях.

Правила поведения в дискуссии:

— Я критикую идеи, а не людей.

— Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему эешению.

— Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении.

— Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен.

— Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям.

— Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему.

— Я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов.

Технология «Дебаты»

Спорь с человеком умнее тебя: он тебя победит. Но из самого твоего поражения ты можешь извлечь пользу для себя.

Спорь с человеком ума равного: за кем бы ни осталась победа — ты, по крайней мере, испытаешь удовольствие.

Спорь с человеком ума слабейшего; спорь не из желания победы, но ты можешь быть ему полезен.

Спорь даже с глупцом! Ни славы, ни выгоды ты не добудешь... Но отчего иногда не позабавиться!

И.С. Тургенев

Программа (технология) «Дебаты» разработана Международным институтом «Открытое общество».

В переводе с французского «дебаты» означает прения, обмен мнениями на каком-нибудь собрании, заседании.

Практика дебатов заключается в том, чтобы искусственно придавать культурным явлениям эмоциональную окраску, социальное содержание. Здесь воплощается практика смешения социокультурного, риторического и эмоционального аспектов.

Сообщение при дебатировании воздействует на различные уровни структуры, сознания слушателя. Именно здесь затрагиваются различия, существующие между индивидом и обществом, «обналичиваются» проблемы социализации.

Акценты целей

Глобальные цели:
способствовать становлению гражданского общества в России;
способствовать развитию навыков жизнедеятельности в демократическом обществе: толерантности, партнёрского общения, цивилизованной дискуссии, критического мышления;
побудить к участию в программе представителей общественности — через широкое информирование о программе: средства массовой информации, обучающие семинары, сотрудничество с институтами гражданского общества.
Педагогические цели
Сформировать:
— логическое и критическое мышление школьников;
— навык организации своих мыслей;
— навыки устной речи;
— навыки риторики;
— эмпатию и толерантность;
— уверенность в себе;
— способность работать в команде;
— способность концентрироваться на сути проблемы;
— манеры при публичном выступлении.
Особенности концептуала
Речевой аппарат поддерживает реальность, «проговаривая» различные элементы опыта и помещая их в определённые места в реальном мире, — приблизительно так можно выразить функцию социализации и идентификации в общем замысле программы «Дебаты».
Идея открытого общества, понимаемого как общество, основанное на равенстве прав и ответственности его членов перед законом.
Современное понимание культуры, предполагающее активность её субъектов, т.е. их значимость, право на существование в поликультурном пространстве, неконфликтное принятие разнообразия.
Существование различных мировоззренческих позиций без жёстко заданных норм поведения и восприятия.
Идея ценности личности и создание среды, адекватной её развитию.
Особенности содержания
Образовательная технология «Дебаты» состоит из двух частей: собственно игра «Дебаты» и применение её на уроках и во внеурочной деятельности детей.
Игра «Классические дебаты К. Поппера».
Обсуждение строится на заранее спланированных выступлениях участников (команд), имеющих прямо противоположное мнение по обсуждаемой проблеме.
Подготовка к игре начинается с определения её темы (тезиса). При подборе темы необходимо учитывать требования, согласно которым «хорошая» тема должна:
— провоцировать интерес, затрагивая значимые для дебатёров проблемы;
— быть сбалансированной и давать одинаковые возможности командам в представлении качественных аргументов;
— иметь чёткую формулировку;
— стимулировать исследовательскую работу;
— иметь положительную формулировку для утверждающей стороны.
Работа с информацией по теме:
— активизация знаний учащихся (мозговой штурм);
— поиск информации с использованием различных источников;
— систематизация полученного материала;
— составление кейсов (системы аргументации) утверждения и отрицания тезиса, подготовка раунда вопросов и т. д.
Формирование общих и специальных умений и навыков:
— формулирование и обоснование аргументов, подпор, поддержек;
— построение стратегии отрицающей стороны;
— умение правильно формулировать вопросы;

— овладение знаниями риторики и логики и применение их на практике;
— овладение навыками эффективной работы в группе, аутотренинга и релаксации.

Задача команд в дебатах — склонить судей и зрителей (но не противоположную команду) к своей точке зрения. Этого команды добиваются, предоставляя аргументы в поддержку своей точки зрения и выдвигая контраргументы на высказывание противников. Например, если тема дебатов сформулирована так: «Государство должно заботиться о своих бедных», то одна команда будет доказывать непосредственно этот тезис, а вторая — антитезис: «Государство не должно заботиться о своих бедных».

В состав команды входят три человека. Каждый член команды называется спикером. Таким образом, в игре участвуют три спикера утверждающей команды (У1 — первый спикер, У2 — второй спикер, УЗ — третий спикер) и три спикера отрицающей команды (О1 — первый спикер, О2 — второй спикер, ОЗ — третий спикер). Спикеры утверждающей команды приводят аргументацию, позволяющую убедить судей в правильности утверждения темы. Спикеры отрицающей команды хотят доказать судьям, что позиция утверждающей команды неверна или что интерпретация темы и аргументация утверждающей команды имеют недостатки.

Каждый спикер в игре имеет свою определённую роль, от которой нельзя отходить. При этом личная позиция ученика по обсуждаемому вопросу для дебатов не имеет значения. Роли спикеров и правила проведения игры строго регламентированы. Первый тип ограничений связан с продолжительностью выступления и с последовательностью выступлений спикеров. За продолжительностью выступлений следит таймкипер.

Эти ограничения отражены в регламенте игры.

Таблица 6 Регламент игры

Спикер	Время выступления	Комментарий
У1	6 мин	Речь первого спикера утверждающей команды (У1)
ОЗкУ1	3 мин	Третий спикер отрицающей команды (03) задаёт вопросы первому спикеру утверждающей команды (У1)
01	6 мии	Речь первого спикера отрицающей команды (О1)
УЗ к О1	3 мин	Третий спикер утверждающей команды (УЗ) задаёт вопросы первому спикеру отрицающей команды (01)
У2	5 мин	Речь второго спикера утверждающей команды (У2)
01кУ2	3 мин	Первый спикер отрицающей команды задаёт вопросы второму спикеру утверждающей команды (У2)
02	5 мин	Речь второго спикера отрицающей команды (О2)
У1 кО2	3 мин	Первый спикер утверждающей команды задаёт вопросы второму спикеру отрицающей команды (02)
УЗ	5 мин	Речь третьего спикера утверждающей команды (УЗ)
ОЗ	5 мин	Речь третьего спикера отрицающей команды (ОЗ)

Вторая группа ограничений связана с тем, что у каждого спикера команды есть свои обязанности, определяемые его ролью.

Обязанности спикеров

Первый спикер утверждающей команды (У1):

– представляет утверждающую команду, тему, обосновывает её актуальность;

– даёт определение понятиям, входящим в тему;
– представляет точку зрения утверждающей команды;
– обосновывает аспекты рассмотрения данной темы;
– представляет аргументы утверждающей стороны, которые будут доказываться командой в ходе игры (в соответствии с заявленными командой аспектами);
– переходит к доказательству выдвинутых аргументов (по возможности);
– заканчивает чёткой формулировкой общей линии утверждающей команды;
– задаёт перекрёстные вопросы второму спикеру отрицающей команды (О2). Первый спикер отрицающей команды (01):
– представляет отрицающую команду;
– отрицает тему (тезис, заявленный утверждающей стороной), формулирует тезис отрицания;
– принимает определения, представленные утверждающей стороной;
– представляет позицию отрицающей стороны;
– принимает аспекты утверждающей стороны или представляет другие аспекты;
– представляет кейс отрицающей стороны (стратегию отрицания, т.е. аргументы отрицающей стороны, которые будут доказываться командой в ходе игры);
– опровергает аргументы утверждающей стороны, выдвинутые первым спикером утверждающей команды (У1);
– заканчивает чёткой формулировкой общей линии утверждающей команды;
– задаёт перекрёстные вопросы второму спикеру утверждающей команды (У2). Второй спикер утверждающей команды (У2):
– восстанавливает точку зрения утверждающей стороны;
– приводит новые доказательства;
– повторяет важные аспекты предыдущих доказательств;
– подробно развивает утверждающую позицию и подробно развивает утверждающий кейс;
– опровергает отрицающий кейс;
– новые аргументы не приводит;
– заканчивает чёткой формулировкой общей линии утверждающей команды;
– отвечает на перекрёстные вопросы первого спикера отр] тающей команды (01). Второй спикер отрицающей команды (02):
– восстанавливает отрицающую позицию;
– подробно развивает отрицающую позицию, обосновывая отрицающий кейс;
– продолжает опровергать утверждающую позицию;
– приводит новые доказательства;
– не приводит новых аргументов;
– заканчивает чёткой формулировкой общей линии утверждающей команды;
– отвечает на перекрёстные вопросы первого спикера утверждающей команды (У1).
– Третий спикер отрицающей команды (03):
– ещё раз акцентирует узловые моменты;
– следует структуре отрицающего кейса;
– возвращается к аспектам, выдвинутым первым спикером отрицающей команды (01), и объясняет, как они подтверждают позицию отрицания;
– выявляет уязвимые места в утверждающем кейсе;
– сосредоточивается в этой речи на сравнении отрицающих аргументов с утверждающими аргументами и объясняет, почему аргументы отрицания более убедительны;
– завершает линию отрицания;
– не приводит новых аргументов;
– задаёт вопросы первому спикеру утверждающей команды (У1).

На учебных занятиях членами команды являются ученики класса. Команды могут быть сформированы по желанию учащихся или члены команд назначаются учителем.

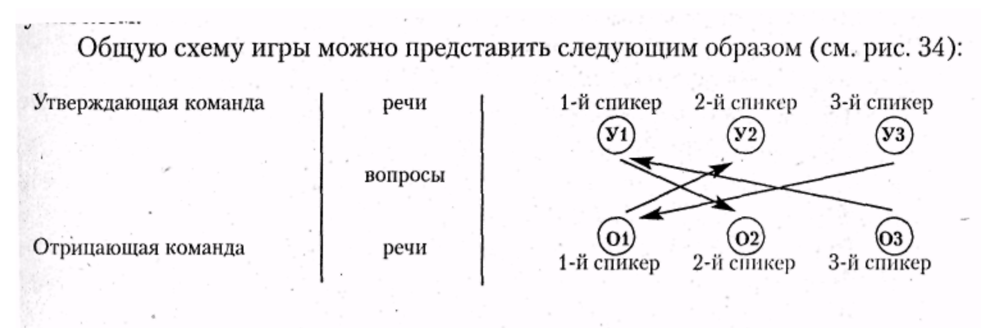


Рис. 34. Общая схема игры «Классические дебаты»

Порядок выступлений:

03 к У1, УЗ к 01, 01 к У2, У1 к 02.

Итак, игра состоит из следующих раундов: речи спикеров, перекрёстные вопросы, тайм-ауты, которые может брать каждая команда после окончания речи спикеров или перекрёстных вопросов для подготовки к следующему раунду (каждой команде даётся не более 8 мин в течение игры). Время для подготовки (тайм-аут) можно брать по частям по мере необходимости. Перекрёстные вопросы задаются в порядке, предусмотренном правилами игры. Их цель — принизить, разрушить позицию противоположной стороны. Вопросы могут быть самые разные. Умело поставленный вопрос (каков вопрос, таков и ответ) позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола».

Вопросы могут быть: уточняющие (закрытые), восполняющие (открытые), корректные и некорректные, провокационные или улавливающие, контролирующие, активизирующие внимание, активизирующие память, развивающие мышление.

Неопытные игроки задают уточняющие (закрытые) вопросы. Более сложны восполняющие (открытые) вопросы. Обычно используется форма простого (который не может быть расчленён, не включает в себя другие вопросы), а не сложного вопроса (который можно разбить на несколько простых вопросов). Нельзя задавать вопросы, направленные против личности отвечающего, а также неблагожелательные вопросы.

В процессе игры каждая команда постоянно поддерживает и усиливает1 свой кейс — систему доказательств, в которую входит совокупность аспектов и аргументов, представленных в организованной форме, и которая используется для обоснования своей позиции.

Модели технологии «Дебаты»

Свободные дебаты (дискуссии) в больших, аудиториях.

Большой аудиторией считается группа численностью до нескольких десятков участников. Свободные дебаты позволяют участникам продемонстрировать свои знания, поделиться своим опытом, идеями (все участники имеют равное право голоса).

Панельные дебаты (Рапе1 ВеЬа1е) — дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу: несколько человек обсуждают проблему в присутствии аудитории.

Такая форма проведения дискуссии совмещает в себе преимущества лекции и дискуссии в группе. Группа из трёх-пяти человек ведёт дискуссию на заранее выбранную тему в присутствии остальных участников. Зрители вступают в обсуждение позже: они или высказывают своё мнение, или задают вопросы участникам беседы.

Симпозиум. Как и дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу, этот вид дискуссии совмещает в себе преимущества лекции и дискуссии в группе. Такая форма обсуждения позволяет специалистам-профессионалам поделиться своими знаниями и опытом с аудиторией, не превращая своё выступление в долгую и нудную лекцию. Она также облегчает диалог между слушателями и лектором.

Два или три специалиста (или просто хорошо разбирающиеся в предмете люди) в краткой форме высказывают свою точку зрения на проблему. Максимальная продолжительность выступления каждого лектора не должна превышать 10 минут. Затем двадцать минут отводится на вопросы и общее обсуждение.

«Экспресс-дебаты». Это дебаты, в которых фаза ориентации и подготовки сведены к минимуму. Готовятся непосредственно на уроке по материалу учебника или рассказу учителя. Этот тип дебатов может рассматриваться как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала либо как форма активизации познавательной Деятельности.

«Модифицированные дебаты». Используются отдельные элементы технологии дебатов, изменяются некоторые правила дебатов. Например:

— сокращается регламент выступлений;

— увеличивается число игроков в командах;

— допускаются вопросы из аудитории;

— организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов;

— осуществляется ролевая игра, т.е. учащиеся исполняют какую-либо роль;

— создаётся «группа экспертов», которая может либо осуществлять функции судейства, либо подводить итог игры, демонстрируя столкновения позиций, или вырабатывать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;

— изменяется (появляется) роль ведущего игры — учителя. На разных этапах игры она определяется в зависимости от подготовленности учеников.

«Круглый стол». Одна из наиболее актуальных и распространённых в практике форм дебатов — «круглые столы» (участники рассаживаются за столом по кругу, лицом друг к другу).

«Круглый стол» — это беседа, в которой «на равных» участвуют до 10-20 участников, и в ней происходит обмен мнениями между всеми участниками. В дискуссии могут участвовать представители различных групп педагогического коллектива: ученики и учителя начального, среднего и старшего звеньев, родители.

«Аквариум». Процедура «аквариум» заключается в том, что все заинтересованные лица садятся вокруг вступивших в диалог и, на первом этапе не имея права вмешиваться, внимательно слушают, затем на втором этапе происходит рефлексирование ситуации, т.е. обсуждение позиций сторон, аргументов, предпочтений.

«Аквариум» выделяется среди всех моделей дебатов тем, что его содержание тесно определено противоречиями, разногласиями, а подчас и конфликтами в коллективе учащихся и педагогов по определённому вопросу. Механизм проведения «техники аквариума» таков:

– Проблема дискуссии формулируется по просьбе учителей научным руководителем или администрацией.

– Участники дискуссии делятся на две группы (а может быть, и на три), которые располагаются в аудитории по кругу.

– Члены каждой группы выбирают представителя или председателя, который будет в процессе дискуссии отстаивать её позицию.

– Все участники заранее знакомятся с обсуждаемой темой, поэтому имеют возможность уже до начала дискуссии обменяться мнениями. (Можно предложить тему в начале дискуссии, тогда члены «аквариума» должны в течение 15-20 минут обсудить её и выработать общую точку зрения.)

– Представители групп собираются в центре кругов и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая её позиции. Остальные участники «аквариума», не высказывая своего мнения, могут лишь передавать в ходе обсуждения записки, где выражают свои соображения.

– Представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными её членами.

– «Аквариумное» обсуждение заканчивается по истечении отведённого времени или после принятия решения.

Подсчитывающая дискуссия. В ней учащиеся, работая в малых группах, получают очки за участие в дискуссии. Тема дискуссии подсказывается изучаемым материалом или текущими событиями.

Ни один человек не может доминировать в дискуссии, поскольку каждое выступление длится не более 5-15 секунд, и лишь все мнения отдельных членов группы составляют чёткую картину обсуждаемой темы. Подсчитывающая дискуссия, несмотря на то что оценивание в ней проводит учитель, даёт учащимся возможность разговаривать с товарищами, выслушивать то, что думают другие.

Способ проведения дискуссии: 6-8 участников дискуссии садятся в центре класса в небольшом кругу, в это время оставшиеся ученики вместе с учителем садятся вокруг них и слушают. Дискуссия длится от 8 до 20 минут в зависимости от темы и возраста учащихся.

Учитель присуждает поощрительные очки за определение положения в обсуждаемой проблеме (ученик «определился»); предоставление информации, опирающейся на факты или полученной учеником

в ходе исследований; сосредоточенность на теме (другими словами: «ученик не отходит от темы»); привлечение другого ученика к дискуссии.

Штрафные очки можно получить за: прерывание дискуссии, помехи в проведении дискуссии, монополизацию дискуссии, выпады против личности, несущественные замечания.

Выставление очков за дискуссию. После того как группа поделена на дискуссионные малые подгруппы, им раздаются карточки определённого образца (см. рис. 35). Колонки А, Б, В, Г, Д, Е,... — имена членов дискуссионной группы. Всякий раз, когда участники группы демонстрируют какое-либо конкретное поведение, остальные ставят возле его имени знак. По окончании отведённого времени ученики-счётчики собирают и обсчитывают результаты.

Учитель не должен прерывать проходящую дискуссию, а после её завершения даёт анализ протекания дискуссии, представленных идей и результатов подсчёта очков.

Очки	**Действия участников**	**Участники**						
(+2)	Определение положения в дискуссии							
(+1)	Формулирование существенного замечания							
(+2)	Использование доказательств, подтверждающих высказывания или представление информации, опирающейся на факты							
(+1)	Вовлечение в дискуссию другого лица							
(+1)	Постановка уточняющего вопроса, продвижение дискуссии вперёд							
(+2)	Формулирование аналогии							
(+2)	Выявление противоречия							
(+2)	Выявление замечания							
(-2)	Отсутствие заинтересованности дискуссией или помехи							
(-2)	Прерывание в дискуссии							
(-1)	Несущественные замечания							
(-3)	Монополизация дискуссии							
(-3)	Выпад против другого лица							
	Всего очков (уровень)							

Рис. 35. Карточка учёта действий участников дискуссии

Тренинговые технологии

Легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них по отдельности.

К. Левин

Понятие «тренинг» в науке и практике трактуется многозначно, в частности:

— как вид образовательной практики, в которой ведущей деятельностью является тренировка, тренаж, т.е. закрепление определённой реакции, действия, способа, умения посредством повторения, упражнений;

— как способ профессионального и личностного развития;

— как способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью;

— как процесс создания новых функциональных образований, управляющих поведением;

— как комплекс интенсивных методов преобразующего воздействия на личность и др.;

— как практика психолого-социально-педагогического воздействия на личности и группы;

— как форма обучения, цель которого — развитие компетентности межличностного и профессионального поведения и общения и т.д.

Формально тренинг — это групповое занятие психологической тематики под руководством ведущего, направленное на отработку личностных навыков, лучшее понимание себя и других.

Тренинг позволяет участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стереотипы и решать свои личностные проблемы, закладывает этические и эстетические основы практического поведения. Самое важное — человек не усваивает насильно внедряемые стандарты, а развивает сам себя. В ходе тренинга происходит смена внутренних установок участников, пополняются их психологические знания и появляется определённый опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом. В ходе тренинга эффективнее решаются вопросы развития личности, успешно формируются коммуникативные компетентности.

Тренинг — это один из специфических способов получения личностного опыта. В тренинге истину — особенно истину о себе самом — нужно добыть. Для этого должны, во-первых, происходить какие-то события, а во-вторых, участником этих событий должна стать сама личность.

Любой тренинг является интерактивным: он рассчитан на активную субъектную реакцию ученика (интеллектуальную, эмоциональную, действенно-практическую), на то или иное воздействие на личность.

Особенности классификационных параметров тренинговых технологий

Уровень и характер применения: тренинги представляют микротехнологии, имеют ярко выраженный интраактивный характер.

Методологический подход: диагностический + коммуникативный.

Ведущие факторы развития: психогенные.

Научная концепция освоения опыта: используются самые различные концепции.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «консультант».

Организационные формы: закрытые.

Преобладающие средства: вербальные + визуальные + технические.

Направление модернизации: психологизация учебно-воспитательного процесса.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Личностный рост

—Помощь развитию личности путём снятия ограничений, комплексов, преодоления стереотипов.

—Общая цель тренингов — развитие личности,

—Развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей. Повышение уровня психологической культуры.

Учение

—Освоение определённой области знаний, умений и навыков с включением их в систему своего жизненного опыта.

—Воспитание определённых качеств личности.

—Формирование коммуникативной компетентности: освоение культуры общения, помощь в общении с окружающими людьми в различных социальных сферах.

—Диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям.

—Развитие самоуправляющих механизмов личности (СУМ), освоение методов управления собой и своей деятельностью.

Обучение

Повышение социально-психологической компетентности участников и развитие их способности эффективно взаимодействовать с окружающим социумом.

Формирование мотивации достижения, активной социальной позиции участников и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих.

Помощь в личностном и профессиональном самоопределении и т.д.

Помощь в самоутверждении личности, утверждении своего «Я».

Формирование сплочённого коллектива, создание «сыгранной команды».

Решение проблем, возникающих в учебной, общественной и личной жизни человека.

Предупреждение социально-педагогических и социально-психологических дисфункций (в случае такой опасности).

Концептуальные принципиальные подходы и нормы поведения в тренинговых технологиях

Тренинг — это маленькая жизнь.

Полное равноправие участников как собеседников.

Любой участник тренинга самоценен и обладает внутренними источниками саморазвития.

Право на личное мнение.

Доверительный стиль общения, откровенность и искренность в общении.

Общение по принципу «здесь и теперь».

Уважение говорящего (контроль поведения, обязанность не перебивать).

Принцип постоянной обратной связи, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы о результатах его действий в ходе тренинга.

Персонификация высказываний.

Недопустимость непосредственных оценок человека (отказ от ярлыков). Конфиденциальность всего происходящего в группе.

Активное участие во всём происходящем.

Постоянный самоанализ.

Рефлексия и саморефлексия.

Правило самозащиты (право «стоп»).

Принцип постоянного состава группы.

Классификация тренинговых технологий (рис. 36)

Тренинг предполагает получение и реализацию участником позитивных установок; опору на положительные качества собеседника и признание его достоинств.

В самом общем плане все разновидности тренингов направлены на стимулирование того положительного, что заложено в каждом человеке, на выработку жизненных умений и навыков позитивного отношения к себе и своим (и партнёра) возможностям, и достижение на этой основе облегчения процессов общения, учения и труда.

Поэтому по целевым аспектам тренинги подразделяются на диагностические, обучающие, воспитывающие, развивающие, корректирующие, терапевтические, саморегуляции и т.д.

Различают тренинги индивидуальные, межличностные, групповые и межгрупповые; по временным масштабам — короткие, средние и тренинги-марафоны.

Далее можно выделить следующие виды тренингов:

—по области смежности наук: социально-педагогические, психолого-педагогические и психофизиологические;

—по методическим формам: тренинги-игры, дискуссии, упражнения, экспликация, этюд, психодрама, ситуация, тест и т.д.;

—по методическому подходу: манипулятивные, гуманистические, социально-реалистические, трансцендентные, рефлексивные, нерефлексивные.

В основе тренинга как акта развития и социализации личности лежат те или иные психические процессы и научные механизмы объяснения. При этом направленность психологического воздействия может быть интрапсихической (на внутренний мир личности) или поведенческой (взаимодействие с внешним миром). В соответствии с этим тренинговые технологии делятся на перцептивные, коммуникативные, когнитивные, психоаналитические, гештальттрешгаг, тренинг трансактного анализа, бихевиоральные, интерактивные, трансперсональные и др.

По социальной направленности: коммуникативные, когнитивные и тренинги социализации.

Коммуникативные тренинги. Наиболее распространены в системе образования групповые тренинги общения (коммуникативные). Считается, что большинство эффективных изменений в поведении и установках людей происходят в групповом взаимодействии.

Механизмом изменения человека выступает объективизация поведения. Человек в естественных жизненных ситуациях часто ведёт себя неадекватно, то есть не в соответствии с тем смыслом, который имеет данная ситуация, даже не в соответствии со своими же внутренними пожеланиями, с ожиданием партнёра. Групповое влияние может помочь ему осознать неадекватность своего поведения, дать ориентировочные основы для развития уровня взаимодействия с другим человеком. Уже выработанные приёмы закрепляются в проигрываемых в группе подобных ситуациях. Считается, что затем они переносятся в контекст реальной жизни, способствуя развитию коммуникативных умений человека.

Разновидностей тренинга коммуникативности довольно много, чаще всего каждый из них служит одним из целевых ориентиров по расширению коммуникативной компетентности личности.

Тренинги сплочения группы (коллективизма) начинаются от «знакомства» до разработки общего «дела»; их цель— научить людей координировать свои действия с действиями коллег.

Тренинги лидерства направлены на демонстрацию вариантов поведения, необходимых руководителям: мотивация подчинённых, делегирование полномочий и др.

Тренинги делового общения концентрируют внимание участников на приёмах установления позитивных контактов во время переговоров.

Тренинг управления конфликтом позволяет скорректировать поведенческие навыки в конфликтной ситуации, осознать и принять стратегию сотрудничества при решении инцидента, увидеть, предупредить конфликт, защитить себя от конфликтной личности.

Когнитивные тренинги включают упражнения по диагностике, развитию и коррекции разнообразных психических функций (внимания, памяти, воображения, эмпатии и т.д.), формированию общеучебных умений и навыков (ОУУН), предметных учебных умений, сознательной саморегуляции, выработке индивидуального стиля поведения и деятельности.

Можно выделить и группу чисто педагогических (учебных) тренингов, куда войдут практически все упражнения (дидактические и частично воспитательные), предполагающие повторение, закрепление (репродуктивное и творческое) в знаковой и двигательной памяти каких-либо паттернов. Примеры: упражнения как формирование навыков чтения, письма, устного счёта, черчения, произношения и т.д.

Когнитивные тренинги совершенствуют механизмы ориентации в смыслах деятельности и отношений, элементы обобщения и категоризации, воображения и идентификации.

Тренинги социализации представляют собой подготовку к встречам с окружающей жизнью (как текущей, так и будущей), направлены на социализацию учащихся. При этом развиваются как адаптационные способности ребёнка (сензитив-ности, самоопределения, здоровья, защищённости), так и автономизапионные (самоутверждения, конкурентоспособности, самовыражения, самовоспитания, саморегуляции).

Социально-ролевые тренинги помогают человеку освоить принятые в общности социальные нормы и считающиеся продуктивными способы поведения и взаимодействия. Техники социального тренинга в большей мере направлены на отработку общих проблем и приёмов, чем на раскрытие индивидуальности, т.е. чаще ориентированы на развитие рефлективных свойств человека и саморегуляции посредством обратной связи с группой.

В социально-ролевых тренингах часто применяются игровые элементы, способствующие раскрепощению группы, снятию напряжения, созданию доброжелательной атмосферы.

Тренинг уверенности в себе позволяет избавиться от страхов, обрести уверенность в своей уникальности.

Применяются и элементы психодрамы — психотерапевтического метода (Дж. Морено), который использует инсценирование личного опыта через проигрывание ролей в группе. Следует учитывать психотерапевтический характер психодрамы. Если создаются личностно значимые для человека жизненные ситуации, конфликты, это может приводить и к негативным последствиям при не очень чутком и неопытном ведущем. Здесь необходимо руководство опытного психолога.

Психотерапевтическая деятельность и тренинги, которые впервые возникли в дефектологии применительно к вариантам аномального развития.

Термин «коррекция» подразумевает целенаправленное психологическое воздействие на человека, чтобы привести его психическое состояние в соответствие с нормой. Это означает внешнее, постороннее вмешательстве;.

Если речь идёт о тренингах развития самосознания или личностного роста, то смысл психологических игр в этом случае иной. Тренинг развития самосознания ориентирован на помощь людям через игру,

Тренинг личностного роста предлагает обучающую среду, в которой через упражнения в ощущениях участник может раскрыть и осознать те глубинные установки и интерпретации, которые нелосредственно влияют на результаты, создаваемые им в жизни.

Предлагаемая образовательная модель отличается от традиционной тем, что она даёт знания в ощущениях. Наглядным сравнительным примером может послужить обучение езде на велосипеде по книге и сама практика управления этим средством передвижения. Основной фокус в тренинге направлен на эффективное межличностное общение, т.е. на общение индивидуума с окружающим его миром: взаимодействие человека в команде, результативность в партнёрстве, с клиентом. Большое внимание уделяется работе с личной самооценкой, отношениям человека с самим собой и собственными целями и приоритетами в жизни.

Уникальность тренингов личностного роста заключается в том, что никто не говорит вам, как следует жить. Участники сами обнаруживают то, как иначе можно видеть себя и жизнь вокруг, и делают ценные открытия.

Особенности организации и методики

Тренинговые группы (Т-группы) — это небольшие временные объединения людей, имеющие назначенного руководителя, общую цель межличностного иссле дования, личностного научения, роста и раскрытия, формируются в составе 5-25 человек. Тренинговая группа работает наиболее продуктивно, если она закрыта, т.е. работает постоянный состав участников, тогда в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию участников.

Совместная деятельность в тренинге строится по законам общения. Учащиеся здесь — не объект воздействия, а субъекты процесса. Благодаря этому идёт открытое общение, а отнюдь не навязывание знаний и оценок взрослого.

В помещении для занятий должны быть созданы условия свободного передвижения участников, их расположения по кругу, объединения в микрогруппы по 3-5, 7-8 человек, а также для уединения. Это возможно лишь в том случае, когда мебель, используемая для тренинга, может легко перемещаться,^ помещение достаточно просторно.

Немаловажное условие успешности работы — оборудованность занятий техническими средствами (видеокамера, магнитофон, видеомагнитофон, диапроектор), игрушками, карточками, красками, бумагой, хорошей учебной доской и цветным мелом (либо фломастерами), художественными репродукциями. Тренинговый метод базируется на воображаемых ситуациях, и предметно-технические средства должны способствовать работе воображения, психологической раскрепощённости, образному представлению как опоре абстрактного мышления.

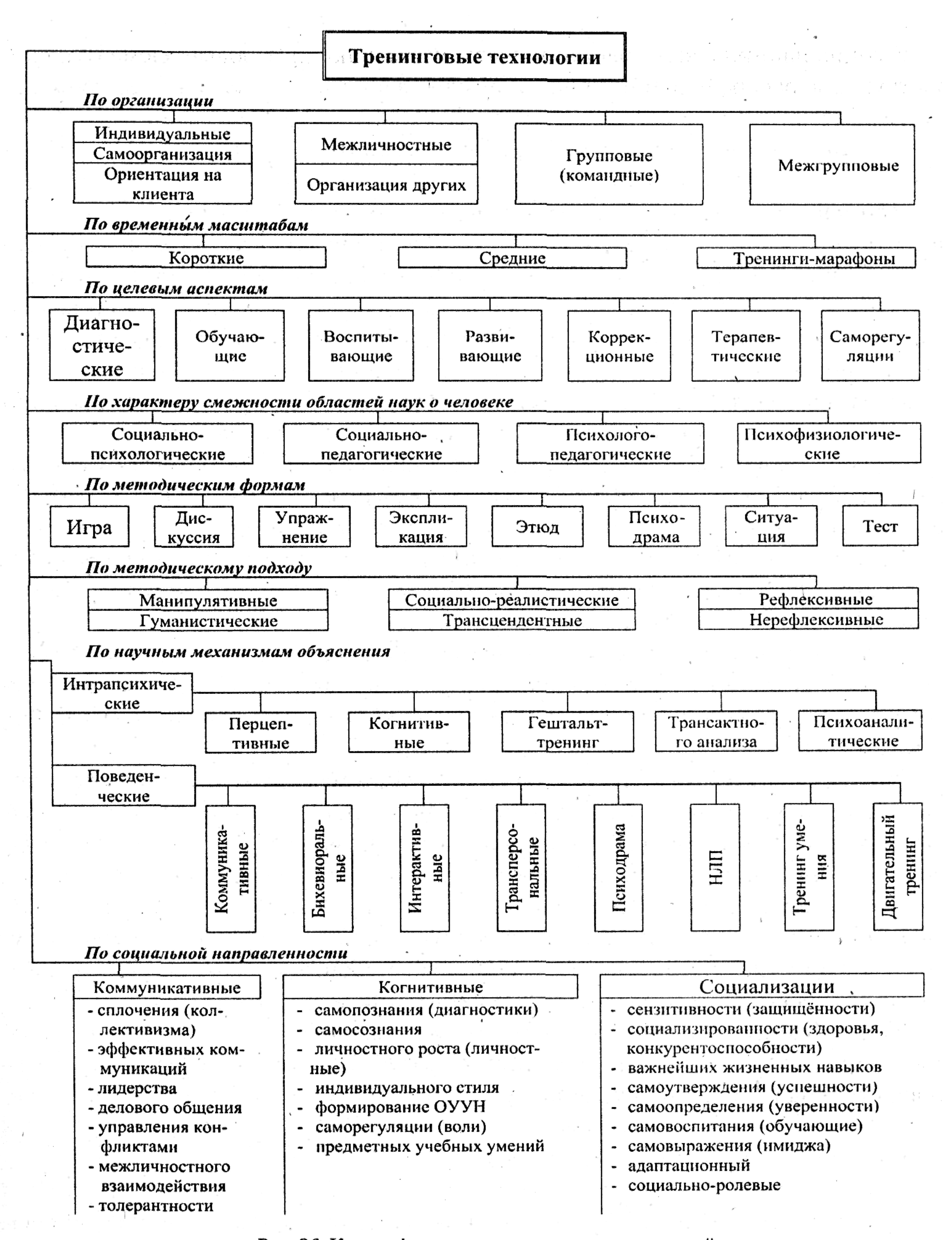


Рис. 36. Классификация тренинговых технологий

Большая часть тренинговых упражнений и заданий может быть специально записана на аудио- или видеокассету для последующей работы с этим материалом самих участников (рефлексивный разбор ситуации и действий членов группы). Запись занятия делается только с согласия членов группы.

Наибольший эффект достигается при работе крупными временными блоками — погружениями на 3-4 часа или даже более чем за одно занятие. Это обусловлено тем, что много времени теряется на

«размораживание» участников, их эмоциональное вхождение в групповые процессы. Наиболее глубокое погружение в необычную «тренинговую реальность» достигается, если тренинг длится 5-6 и более дней.

В условиях школы тренинговые группы вполне вписываются в рамки школьного расписания (лучше проводить сдвоенные уроки).

Микротренинги (одноразовые) могут быть скомпонованы в целостную систему (тренинг-марафон), в которой каждый последующий логически вытекает из предыдущего, закрепляет и развивает достигнутый уровень как в содержательном плане, так и в плане выявления способностей учеников, создания условий для их реализации.

В течение учебного года учащиеся осваивают различные формы организации тренинга: разновидности ресурсного круга, работу в паре, тройке, четвёрке. Для конкретных задач есть подробные методические разработки сценариев и рекомендации по проведению тренингов, где определена последовательность шагов учителя и учащихся. Основное внимание уделяется развитию коммуникативных умений, так как эффективное общение способствует успешному развитию. Чёткий алгоритм действии помогает осмыслить итоги каждого шага и выйти на запланированный результат.

Этапы тренинга

В каждом тренинге различают три этапа: 1) подготовительный; 2) основной (собственно тренинг); 3) рефлексивный.

Подготовительный этап тренинга необходим, чтобы создать атмосферу доверия, взаимоуважения, а также мотивацию учащихся на предстоящую работу. Для создания благоприятного психологического климата используются различные способы: музыкальное оформление, соответствующий теме визуальный ряд, интерьер, знаки внимания и т.д. Важно, чтобы всё это было новым, необычным, значимым для учащихся. Ведущий предупреждает о возможных неудачах, выражает надежду на успех («У вас всё получится... Если возникнут трудности, мы разберёмся вместе...»).

Необходимо снять все физические и психологические зажимы, обеспечить психологическую раскованность всех участников занятия.

На подготовительном этапе тренинга более активен учитель (экстраактивный режим). Работа строится в форме беседы, диалога. Хорошо, если в речи учителя будут звучать визуальные, аудиальные, кинестетические фразы, это сделает речь ясной, звучащей, живой, позволит достичь взаимопонимания, вызовет интерес к теме.

От ведущего требуются большая психологическая гибкость, внимание и готовность переключаться на различные режимы межличностного взаимодействия. Должны быть созданы условия, когда каждый член группы окружён человеческим вниманием и душевным теплом, он имеет возможность искренне заботиться о других участниках тренинга, помогать им в случае необходимости и вправе рассчитывать на их помощь и поддержку.

Оценка ребёнка ведущим должна поднять каждого участника в собственных глазах, укрепить положительную репутацию в коллективе одноклассников.

На основном этапе тренинга инициатива постепенно переходит к школьникам (возрастает интерактивность).

Тренинговая программа не имеет однозначного алгоритма ввиду вариативности её содержательного исполнения, но психологически состоит из трёх взаимосвязанных фаз.

Первая фаза направлена на осознание участниками своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе. Она содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих представлениях о самом себе, переживаниях, мыслях, привычных способах поведения.

Вторая фаза направлена на осознание участниками себя в системе делового и личностного общения и оптимизацию межличностных отношений с окружающими (друзьями, коллегами, администрацией, членами семьи и т.д.). Особое внимание уделяется развитию психологических возможностей личности, её социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

Роль ведущего на этом этапе — направляющая, поддерживающая, корректирующая. Он наблюдает за самостоятельной работой ребят, анализирует успехи и неудачи в их общении, оказывает поддержку. При работе учащихся в паре, в четвёрке возможны микроконфликты, которые могут отрицательно повлиять на дальнейшую деятельность группы. Поэтому важно контролировать ситуацию, вовремя прийти на помощь,

подвести ребят к компромиссу, взаимной уступке, апеллируя к их достоинствам, призывая к совместному поиску выхода из ситуации.

Третья фаза ориентирована на осознание участниками себя в системе деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этой фазе основной упор делается на закреплении новых поведенческих паттернов, отработке умений самоанализа своей деятельности, а также на способах высвобождения своего творческого потенциала.

На заключительном этапе (этапе рефлексии, интраактивности) учитель и учащиеся анализируют и оценивают результаты работы.

В тренингах большее значение имеет не сам игровой процесс, дарящий участникам массу положительных эмоций и открывающий каналы творческой инициативы и спонтанности, а осмысление, рефлексия происходящего после игры.

Интраактивные процессы в тренинге

Интраактивные процессы самоанализа, рефлексии, само восприятия личности осуществляются в тренинге таким образом:

1. Восприятие себя через соотнесение себя с другим человеком.
2. Восприятие себя через восприятие себя другими людьми: Человек использует информацию, передаваемую ему окружающими. При этом функционирует так называемый механизм «обратной связи», когда человек узнаёт, что о нём думают другие.
3. Восприятие себя через результаты собственной деятельности. Человек сам может оценивать то, что сделал. Это механизм самооценки, который может помогать развитию личности или мешать этому процессу.
4. Восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний. Человек в состоянии осмысливать, проговаривать, обсуждать с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли.

В этом одно из принципиальных отличий тренинга от других форм работы — проникновение в своё Я, получение опыта понимания своего внутреннего мира. Подавляющее большинство тренинговых этюдов, упражнений и процедур направлено именно на решение этой задачи — понять себя, своё Я.

5. Восприятие себя через восприятие собственного внешнего облика. В ходе тренинга участники учатся принимать свой внешний облик таким, какой он есть, и, приняв его, совершенствовать себя и свои возможности.

При разборе делается акцент на положительных результатах, определяется то, чему предстоит научиться в будущем, подчёркивается успешность совместной работы группы. Постоянная, систематическая обратная связь даёт максимальный развивающий эффект.

Применение технических средств в тренинговых технологиях

Фонограммы применяются для воспроизведения музыкального сопровождения тренинга. С фонограммы могут подаваться в форме разговорной речи условия, правила тренинга, различные команды и сигналы.

Видеосъёмка. Применение видеосъёмки значительно повышает результативность групповой работы.

Видеозапись — эффективный инструмент для тренировки умений общения. После просмотра её группой проводится анализ происходящего. Этот процесс организовывается в различных формах:

1) просмотр с детальными комментариями ведущего и его ответами на вопросы участников тренинга;
2) просмотр с обсуждением всей группой при участии и резюмировании ведущего;
3) просмотр с обсуждением всей группой без вмешательства ведущего;
4) просмотр с комментариями и анализом только участников группы, снятых в этом упражнении;
5) просмотр без вербализованного общего анализа (внутренний самоанализ).

Применение цифровых видеокамер для тренингов. Переход на компьютерную видеосъёмку значительно расширяет возможности видеотренинга. Остановка кадра, разнообразные переходы, повторения, увеличение изображения позволяют детально просматривать и анализировать все нюансы событий.

Компьютер. С помощью компьютера может проводиться весь тренинг. Сценарий компьютерного тренинга включает постоянный индивидуальный интерактивный обмен информацией между участником и руководителем, между всеми участниками, автоматическое слежение за результатами и т.п. Можно также использовать базу данных компьютерной сети и Интернет.

Формы тренинговых процедур

Игры, игровые ситуации

Существует глубокая связь между тренинговыми процедурами и детскими играми. Их объединяют не только формы (инструкции ведущего, правила, соревновательный характер, непредсказуемость итога, приоритет процесса над результатом и т.д.), но и глубинный духовный смысл творческого проживания, порождающего новый опыт.

Для большинства тренингов основное действие — это игра, позволяющая ребёнку, подростку быть самим собой, возвышаясь до Я-творческого. Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. Они позволяют увидеть участников группы в поведенческом аспекте.

Игра создаёт новую модель мира (миф), принимаемую её участниками. В рамках этой модели задаётся новая воображаемая ситуация, изменяются семантические смыслы предметов и действий, время" «спрессовывается», до краёв наполняясь интеллектуальными и эмоциональными событиями.

Игра — это одновременно и хранилище норм, сберегающих устойчивость бытия, и школа социализации, готовности к непредсказуемости жизни. Именно эта игровая особенность позволяет ребёнку найти способ объединения эмоционального и рационального компонентов Я, примирить тенденцию Я к самоутверждению через расширение границ своего влияния и тенденцию следовать социальным ограничениям.

Сильным психологическим воздействием обладает своеобразный игровой элемент — ритуал, т.е. установленный традицией порядок определённых действий, играющий роль «магической» (т.е. способной осуществить смену определённых установок) знаковой системы. Для этого ритуал должен соответствовать той мифологии, которую принимает данный конкретный человек (группа).

Ритуал — это своего рода поведенческая метафора, в которой одни предметы или действия заменены другими, т.е. выступают в значении других.

В игре включаются механизмы психологической защиты— замещение, вытеснение, сублимация. Динамика замещения в игре развёртывается в пространстве, подлежащем контролю и экспериментированию.

Групповая дискуссия

Дискуссия — основной психокоррекщюнный метод развития коммуникативных навыков.

Традиционно выделяют три типа групповой дискуссии: с биографической ориентацией, в которых происходит анализ трудностей личной жизни каждого участника; тематические дискуссии, в них разбираются темы, актуальные для всех членов (например, «Конфликты с детьми», «Родители и педагоги»); дискуссии с ориентацией на взаимодействие, основу которых составляют моменты взаимодействия участников (отношения, взаимные реакции).

Цель групповой дискуссии — коллективное решение проблем организации деятельности и общения.

Анализ конкретных ситуаций

Ситуация обозначает любую совокупность обстоятельств, в которых может оказаться человек.

В ходе анализа каждый участник уясняет свою точку зрения, разговор по поводу ситуации способствует развитию у них инициативы и навыков социальной чувствительности.

Проективное рисование

Метод является средством координирования личностью своих коммуникативных навыков.

Проективное рисование помогает интерпретировать и диагностировать затруднения в общении. В нём выделяют:

— свободное рисование, когда каждый рисует, что хочет;

— коммуникативное рисование, когда рисуют в парах, общаются с помощью образов, линий, красок;

— дополнительное рисование, когда рисунок идёт по кругу участников: начинает один, другой продолжает, последний заканчивает;

— совместное рисование, когда все рисуют на одном листе. Психогимнастика — это специальный курс, занятия в котором направлены

на развитие и коррекцию познавательной и эмоционально-личностной сфер.

Основным содержанием психогимнастических упражнений является отработка навыков снятия эмоционального напряжения и образной передачи чувств.

Музыкальная психотерапия

Возможность использовать музыку в психотерапевтических целях обосновывается тем, что в процессе восприятия происходит не только музыкальное развитие личности, дальнейшее формирование

творческого воображения, эмоциональной сферы и эстетических потребностей, но и улучшение психического состояния посредством релаксации, катарсической разрядки.

Телесное состояние медитирующего — расслабленность; психическое состояние — приподнятость и отрешённость.

Психотехники

Наполнение программы психотехниками и упражнениями меняется в зависимости от различных факторов, а также особенностей групповой динамики в данной группе.

Релаксация представляет собой процесс, в результате которого снимаются психическое и физическое напряжение, стресс, достигается эмоциональное равновесие, состояние покоя, расслабления после сильных переживаний или физических нагрузок.

Чтобы овладеть релаксацией, требуются упражнения и тренировки.

Система релаксационных упражнений на нервно-мышечную релаксацию предполагает напряжение с последующим расслаблением каждой группы мышц в течение нескольких секунд, что повторяется дважды.

Эффект расслабления нервной системы (психологическая релаксация) при больших нагрузках и усталости достигается с использованием аудиовизуальных каналов восприятия (слушание и исполнение музыки, записи звуков живой природы: морского прибоя, щебетания птиц или шума ветра).

Релаксационным эффектом (хотя и очень индивидуальным) обладают отвлекающие занятия:

— просмотр теле- и видеопрограмм;
— просмотр произведений изобразительного искусства;
— рукоделие, занятие прикладным творчеством;
— чтение детективов, художественной литературы, прессы;
— психофизическая гимнастика, водные процедуры, массаж. Применяются словесные формулы.

Эти состояния психологического или даже физического комфорта, которые можно вызвать из эмоциональной памяти, и называют ресурсными.

Медитация в широком смысле — особое психотехническое средство, направленное на гармонизацию и уравновешивание словесно-логической и образной сферы человеческой психики. В психологическом плане медитация предполагает устранение крайних эмоциональных проявлений и значительное понижение реактивности.

Медитация — последовательность психических действий, направленных на приведение психики человека в состояние углублённой сосредоточенности на символических, метафорических объектах внешнего и внутреннего мира (крест, солнце, словесные формулы), которая позволяет приблизиться к центру своего Я и тем самым принять на себя ответственность за содержание своих мыслей. В медитации используется приём пассивного желания, суть которого заключается в том, что человек стремится к «стиранию» своих переживаний и мыслей не посредством волевого усилия, а лишь непринуждённым желанием достижения этой цели.

Медитация может применяться для того чтобы:

Достичь душевного , психологического спокойства;
—повысить интеллектуальные способности, улучшить память;
—развить чувство гармонии, красоты;
—оздоровить организм.

Техники медитации очень разнообразны и могут основываться на релаксации, методах медитации, элементах аутотренинга, суггестивных и аутосуггестивных приёмах.

Аутогенная тренировка, или аутотренинг (АТ), есть методика целенаправленного воздействия на внутренние регуляторные и защитные механизмы личности посредством вербальных утверждений и релаксации. Самовнушение позволяет в определённой мере управлять психическими и физиологическими процессами своего организма, основывается на тройственной связи между деятельностью сознания (воображением), физиологическими процессами и психическими состояниями (эмоциями) человека.

Ключевой момент а — умение достигать состояния аутогенного погружения — своего рода полудрёмы, в котором образные, эмоционально окрашенные представления оказывают влияние на ту часть нервной системы, которая не управляется сознательной волей, а порой и сознанием.

В каждой медитативной технике можно выделить три структурные части: а) психологические воздействия, направленные на релаксацию участников и переход к спокойному, неконцентрированному

состоянию сознания; б) самовнушение, усвоение задаваемых ведущих идей и их визуализации; в) постепенный выход из расслабленного состояния.

Все воздействия должны содержать позитивный настрой.

Предтечи, разновидности, последователи

Дискурсия (лат. сИзсшъиз — рассуждение).

Методика дискуссии — обсуждение какого-либо вопроса, групповое рассуждение, построенное на логических звеньях. В отличие от дискуссии не содержит в обязательном порядке разность мнений, спор и идеологические победы, выдвигает логически выверенную структуру деятельности педагога с детьми по духовному осмыслению проблем жизни и ценностных основ жизни.

Дискурсивная деятельность группы, результат которой не имеет предметной субстанции, предстаёт в виде внутренних скрытых новообразований интеллектуального, эмоционального, отношенческого, целевого, установочного, мировоззренческого планов.

Этап группового размышления над отдельной проблемой жизни подвижен и не может быть заранее определён в его поочерёдности. Он иногда полезен перед практической деятельностью детей, но может быть гораздо эффективнее в своём влиянии по окончании какого-либо конкретного практического дела. Связь дискуссии с практикой жизни детей — совершенно обязательное условие любой дискурсивной работы с детьми.

-«Семейный круг» — тренинговая технология формирования адекватных родительских позиций в семьях подростков (Р.В. Овчарова)

В её основе лежит идея П.Я. Гальперина о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, формирование знаний, навыков и умений происходит путём интериоризации, т.е. поэтапного перехода «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные — интериоризируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию. Тренинг включает элементы тренинга личностного роста, социально-психологического тренинга, семейной терапии.

Целевые ориентации

— коррекции воспитательной практики в семьях;

— формирование адекватной родительской позиции как системы отношений родителя;

— формирование субъектной позиции подростка в межличностных отношениях с родителями;

— формирование новой практики общения в детско-роднтельском взаимодействии;

— оптимизация внутрисемейных отношений в детско-родительских группах через обучение родителей и подростков взаимопринятию, взаимопониманию, конструктивному взаимодействию.

Это структурированная программа, в которой основное внимание уделяется следующим аспектам:

изменение всей системы отношений, характеризующих родительскую (материнскую и отцовскую) позицию;

изменение системы отношений ребёнка-подростка, его внутренней позиции (с объектной на субъектную);

согласование родительских позиций (отца и матери) с точки зрения их социально-ролевой адекватности;

согласование родительских позиций (отца и матери) с позицией подростка как основы субъект-субъектного взаимодействиях

формирование семейного взаимопонимания и сотрудничества.

Структура каждого занятия предоставляет участникам возможность получить психологическую информацию об изучаемом явлении; продиагностировать уровень развития данного свойства у себя; отработать понятие в практических упражнениях в группе; провести групповой анализ результатов проб и заданий; выполнить самостоятельно домашнее задание и отрефлексиро-вать его результаты на группе индивидуально. Тренинг проводился в два потока, по 15 семей.

В соответствии с принципом системного подхода семья представляет собой систему, в которой все элементы взаимосвязаны и обусловливают друг друга. Поэтому особенностью технологии «Семейный круг» является включение в тренин-говый процесс всей семьи в следующей последовательности: «В круге родители», «В круге дети», «В семейном круге».

Психологическим механизмом формирования адекватных родительских позиций является изменение системы отношений родителя. Каждое из этих отношений представляет собой личностную диспозицию отца или матери. Как известно, диспозиции могут актуализироваться под влиянием определённой ситуации (в данном случае тренинга), а активизация личностных диспозиций ведёт к изменению субъективного восприятия ситуации (в данном случае воспитательной практики). Поскольку любое действие человека, в том числе и родительское поведение, является двояко детерминированным (диспозиционно и ситуационно), то изменение родительских позиций (как системы отношений-диспозиций родителя), приводит к изменению воспитательной практики в целом.

Урок — проблемный семинар (В.В. Гузеев). Представляет соединение достоинств «творческой дискуссии» и «мозгового штурма». Учебный материал усваивается в ходе дискуссии углублённо за счёт:

обмена информацией между участниками;

поощряемых учителем разных подходов к одному и тому же предмету;

сосуществования различных, вплоть до противоположности, точек зрения;

возможности критиковать и даже отвергать любое мнение;

поиска группового соглашения в виде общего мнения или решения. Схема проблемного семинара такова:

1. Постановка и осмысление проблемы.
2. Генерирование вариантов решения проблемы.
3. Поиск аргументов в поддержку предложенных решений.
4. Отбор наиболее аргументированных вариантов решений.
5. Критика отобранных решений.
6. Отбор решений, наиболее устойчивых к критике.
7. Продумывание способов реализации отобранных решений.
8. Обсуждение этих способов.
9. Подведение итогов (характеристика учителем деятельности участников и её результатов; планирование конкретных действий; рефлексия учащихся).

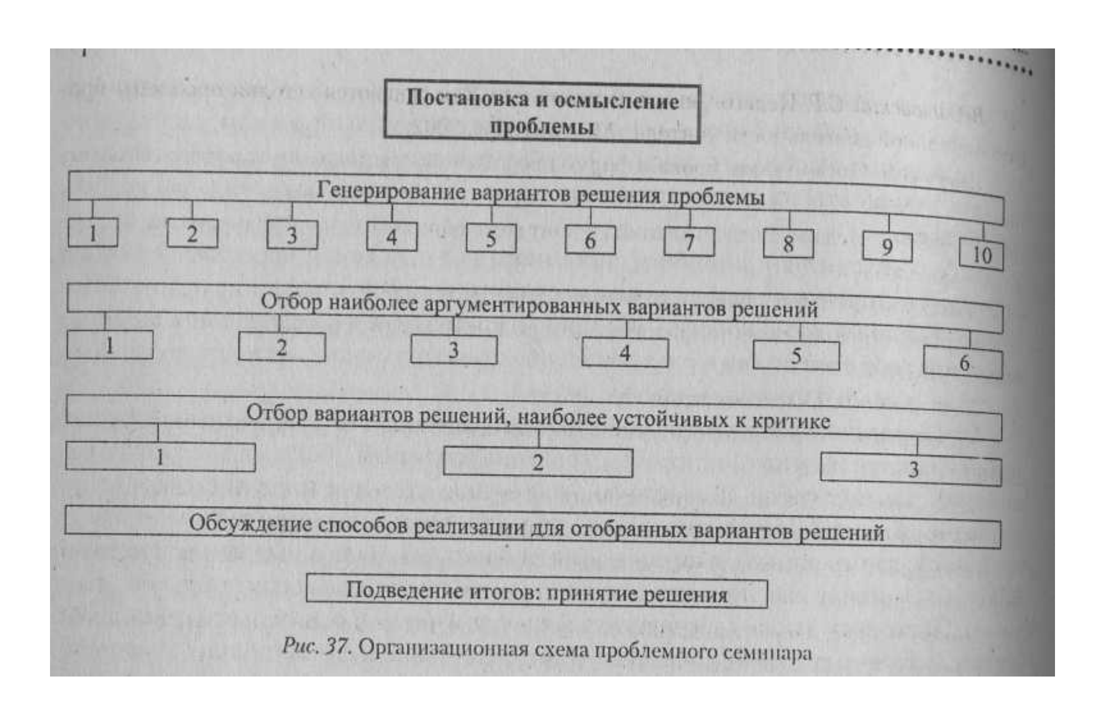


Рис. 37. Организационная схема проблемного семинара

Психолого-педагогическое консультирование исходит из представления о том, что с помощью специально организованного процесса общения у обратившегося за помощью могут быть

актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые, в свою очередь, могут вывести на новые возможности выхода из трудной жизненной ситуации.

От классической психотерапии консультирование отличает отказ от концепции болезни, большее внимание к ситуации и личностным ресурсам; от обучения — придание значения не столько знаниям, сообщаемым консультантом клиенту в ходе консультативных встреч, сколько особым взаимоотношениям между консультантом и клиентом.

К основным моделям или парадигмам консультирования относятся: 1) тренинг жизненных навыков; 2) тренинг человеческих взаимоотношений и коммуникативных навыков; 3) тренинг в решении проблем и принятии решений; 4) тренинг в поддержании здорового образа жизни; 5) ориентация и развитие способностей; 6) помощь в становлении самоидентичности и личностном развитии.

Рекомендуемая литература

Анн Л. Психологический тренинге подростками. СПб.: Питер, 2003. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга. СПб.: Питер, 2002.

Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002.

Гузеев В.В. Организация урока в форме проблемного семинара // Народное образование. 2002. №8.

Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.

Джексон П. Импровизация в тренинге. СПб.: Питер, 2002.

Игры — обучение, тренинг, досуг.../ Под ред. В.В. Петрусйнского. В 4 кн. М.: Новая школа, 1994.

Кавсарский БД. Психотерапия. М., 1985.

Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М.:ВЛАДОС, 2001.

Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2002.

Морева Н.А. Тренинг педагогического общения. М.: Просвещение, 2003.

Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.

Подласъш ИЛ. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.

Поляков СД. Психопедагогика. М., 1966.

Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. М.: Знание, 1991.

Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений: Методические разработки занятий. М.: Новая школа, 1993.

Прутченков А.С. Тренинг личностного роста: Методические разработки занятий. М., 1993.

Прутченков А.С. Учим и учимся играя. М., 1998.

Прутченков А.С. Школа жизни: Методические разработки социально-педагогических тренингов. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы. М.: Прогресс, 1990.

Рэйс Ф., Смит Б. 500 лучших советов тренеру. СПб.: Питер, 2002.

Семёнова ЕМ. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.

Технологии открытого образования: Сборник материалов / Под ред. Н.П. Дерзковой. М.: АПК и ПРО, 2002.

Технология критического мышления // Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. № 1.

Фопель К.В. Психологические группы. М.: Генезис, 2004.

Фопелъ К.В. Создание команды. М.: Генезис, 2004.

Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002.

Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998.

5.5. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов)

Самая большая па Земле роскошь — это роскошь человеческого общения.

А. Септ-Экзюпери

История обучения иностранному языку насчитывает столетия. При этом методика обучения много раз менялась, делая ставку то на чтение, то на перевод, то на аудирование, то на комбинацию этих процессов. Самым эффективным, хотя и самым примитивным из методов являлся «метод гувернантки», т.е. непосредственного индивидуального общения на языке.

В условиях российской массовой школы до сих пор не было найдено эффективной методики, позволявшей ребёнку к окончанию школы овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для адаптации в иноязычном обществе. Традиционным методом и в школе, и в вузе до сих пор остаётся лексико-переводной. Основная схема изучения языка такова: ученики изучают грамматические правила, учатся применять их на конкретных примерах и закрепляют полученные навыки с помощью упражнений.

Технология коммуникативного обучения — обучение на основе общения — позволяет достигнуть лучших результатов. В России эта технология связана с именем Е.И. Пассова, в Германии — с именем Х.Э. Пифо.

Обучение на основе общения, в интерактивном режиме — основа всех интенсивных технологий обучения иностранному языку, однако вопрос о том, как происходит общение, решается по-разному. Интенсивная технология разработана болгарским учёным Г. Лозановым (см. п. 7.8); она породила ряд практических вариантов у нас в стране (интенсивные курсы Г. Доли, А. Горн и др.). В высшей школе теория и практика коммуникативного интенсивного обучения иностранному языку разработана ГА. Китайгородской.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: частнопредметный.

Философская основа: приспосабливающаяся.

Методологический подход: коммуникативный, социокультурный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: гештальт + ассоциативно-рефлекторная + суггестопедическая.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная, 1)ЗУН + 2)СУД.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, адаптации.

Характер содержания и структуры: обучающий, светский, общеобразовательный, гуманистический.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное традиционное обучение.

Преобладающие методы: диалогические и полилогические + игровые.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: вербальные + программированные + аудиовизуальные + электронные.

Подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия: интерактивный, сотрудничество, партнёрство.

Направление модернизации: на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Категория объектов: массовая, все категории.

Целевые ориентации

Овладение общением на изучаемом языке (умение говорить и понимать речь).

Усвоение иноязычной культуры, использование языка как инструмента межкультурного общения.

Усовершенствование иноязычного произношения.

Овладение наиболее употребительной лексикой, освоение продуктивного лексического минимума.

Более глубокое освоение, узнавание и использование основных грамматических явлений изучаемого языка.

Понимание в целом высказываний носителей изучаемого языка; понимание и выделение значимой для себя информации в простых звучащих текстах (например, на радио и телевидении).

Ведение диалога (диалог-расспрос, диалог—обмен мнениями, суждениями, диалог—побуждение к действию, этикетный диалог), деловой беседы, дискуссии и т.п.

Деловые сообщения, рассказы, рассуждения в связи с пройденной тематикой и проблематикой прочитанных текстов, характеристика литературных героев или исторических личностей и событий.

Чтение оригинальных текстов различных жанров (литературных, деловых технических и т.п.).

Концептуальные положения

Иностранный язык, в отличие от других школьных предметов, является одновременно и целью, и средством обучения.

Когнитивный принцип: язык — средство обучения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям. Язык является строительным материалом для создания картины мира.

Коммуникативный принцип: язык — средство общения, система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие моделей, реализующих индивидуально-психологические и общественные отношения.

Оптимизация овладения языком через организацию общения.

Овладение иностранным языком отличается от овладения родным:

— способами овладения;
— плотностью информации в общении;
— включённостью языка в предметно-коммуникативную деятельность;
— совокупностью реализуемых функций;
— соотнесённостью с сенситивным периодом речевого развития ребёнка.

Главные участники процесса обучения — учитель и ученик. Отношения между ними основаны на сотрудничестве и равноправном, речевом партнёрстве.

Личностный принцип: язык создаёт возможность для ученика реализовать свою личность в иностранной речи; ориентация ученика не только на партнёра, но и на себя самого.

Принципы построения содержания

1.Речевая направленность, обучение иностранным языкам через общение. Это означает практическую ориентацию урока. Правомерны лишь уроки на языке, а не о языке. Путь «от грамматики к языку» порочен. Научить говорить можно только говоря, слушать — слушая, читать — читая. Прежде всего это касается упражнений: чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно эффективнее. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией; не допускается ни одной фразы, которую нельзя было бы использовать в условиях реального общения.

2.Функциональность. Речевая деятельность имеет три стороны: лексическую, грамматическую, фонетическую. Они неразрывно связаны в процессе говорения. Отсюда следует, что слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования (употребления). Необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений усваивались речевые единицы. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: ученик выполняет какую-либо речевую задачу — подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чём-то, побуждает собеседника к действию и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

3.Ситуативность, ролевая организация учебного процесса при максимальной мотивированности учебных ситуаций. Принципиально важными являются отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого возраста.

Необходимость обучать на основе ситуаций признают все, понимают это, однако, различно. Описание ситуаций («У кассы», «На вокзале» и т.п.) не является ситуациями, оно не способно выполнить функции мотивации высказываний, развивать качества речевых умений. На это способны лишь реальные ситуации (система взаимоотношений людей как выразителей определённых ролей). Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью. Желание говорить появляется у ученика только в реальной или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящих.

4.Новизна. Она проявляется в различных компонентах урока. Это прежде всего новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнёра, условий общения). Это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации урока (его видов, форм), и разнообразие приёмов работы. В этих случаях учащиеся не получают прямых указаний к запоминанию — оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).

5.Личностная ориентация общения. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности; опытом (у каждого он свой), контекстом деятельности (у каждого из учащихся свой набор деятельностей, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми), набором

определённых чувств и эмоций (один гордится своим городом, другой — нет), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе (классе).

Коммуникативное обучение предполагает учёт всех этих личностных характеристик, так как только таким путём могут быть созданы условия общения: вызвана положительная эмоциональная насыщенность, коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т.д.

6. Коллективное взаимодействие — такой способ организации процесса, при котором ученики активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных; самореализация личности в группе.

7.Моделирование. Объём страноведческих и лингвистических знаний очень велик и не может быть усвоен в рамках школьного курса. Поэтому необходимо отобрать тот объём знаний, который будет необходим, чтобы представить культуру страны и систему языка в концентрированном, модельном виде. Содержательную сторону языка должны составлять проблемы, а не темы.

Особенности методики

Непосредственное включение общения в учебный процесс основано на упражнениях.

Упражнения. В процессе обучения практически всё зависит от упражнений. В упражнении, как солнце в капле воды, отражается вся концепция обучения. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении. Е.И. Пассов выстраивает 2 ряда упражнений: условно-речевые и речевые.

Условно-речевые — это упражнения, специально организованные для формирования навыка. Для них характерна однотипная повторяемость лексических единиц, неразорванность во времени.

Речевые упражнения — пересказ текста своими словами, описание картины, серии картин, лиц, предметов, комментирование.

Соотношение обоих типов упражнений подбирается индивидуально.

Ошибки. При партнёрских отношениях учеников и учителя возникает вопрос, как исправлять их ошибки. Это зависит от вида работы.

Фонетические ошибки рекомендуется исправлять не одновременно, а взять какой-то один звук и отрабатывать его в течение 1-2 недель (другие искажённые звуки пока не замечать); затем так поступить со 2-м, 3-м звуком и т.д. К грамматическим ошибкам надо привлекать внимание класса, но длительное объяснение правил не должно отвлекать ученика от речевой задачи. При высказывании в ситуации ошибки исправлять вообще нецелесообразно. Достаточно исправить лишь те, которые мешают пониманию.

Пространство общения. Методика «интерактивного интенсива» требует иной, отличной от традиционной, организации учебного пространства. Ребята сидят полукругом или произвольно. В такой импровизированной маленькой гостиной удобнее общаться, снимается официальная атмосфера класса, чувство скованности, идёт обучающее общение. Это пространство должно иметь и достаточную временную продолжительность, имитировать «погружение» в данную языковую среду.

Предтечи, разновидности, последователи

Суггестивное обучение. Разновидностью коммуникативной технологии является суггестивное обучение Г.К. Лозанова (см. п. 7.8 (1).

Натуралистический метод — исключение из процесса обучения родного языка, а также перевода, письменной речи; применимы только общение (диалог, полилог), игра и другая деятельность, в которой осуществляется обмен информацией на иностранном языке. Весь новый языковой материал вводится только устно, на иностранном языке. Использование живого разговорного языка.

Интенсивы. На этом же принципе основаны так называемые интенсивы. Цель интенсива — научить быстро и.легко (пусть и не идеально правильно) общаться. Ученик с первого же урока слышит живую разговорную речь и пытается говорить сам. Грамматика, как правило, не изучается или изучается факультативно. Главная суть — краткосрочность; отсюда — напряжённость учебного графика (не менее 3 раз в неделю по 3-5 часов) и специальные приёмы (ролевые игры и т.д.).

Аудиовизуальный метод. Аудиовизуальный метод (слухозрительный) отводит главную роль при обучении просодическим элементам речи (ритм, интонация и т.п.) и её паралингвистическим компонентам (жесты, мимика, исходная ситуация, контекст). Перевод с одного языка на другой не может быть средством обучения: оно должно осуществляться посредством глобального восприятия языковых

структур при сочетании изображений с их пояснением на изучаемом языке. Перевод на родной язык при этом исключается. Таким образом, изображение служит условным символом речи, облегчает акустическое запоминание.

Аудиалингвальный метод (Ч. Фриз и др.) — обучение через структуры и модели предложений. Язык редуцируется в сторону языковых правил и категорий.

Суггестокибернетический метод. Этот интегральный метод обучения, основанный на принципах суггестопедии (см. п. 7.8 (1), обобщает рациональные решения различных методических школ. На настоящем этапе разработки суггестокибернетический метод позволяет автоматизировать самые трудные — начальные — этапы обучения, сообщить обучаемому большой запас информации, дать первые навыки. Доводку и корректировку этих знаний и навыков обучающиеся могут произвести на практике, в живом общении с преподавателем.

Технология «Активизация резервных возможностей личности и коллектива при освоении иностранного языка» (Г.А. Китайгородская) основывается на идеях общения, суггестопедии, гуманистической психологии и личностно-деятельностного подхода в обучении. Усвоение учебного предмета осуществляется по модели Синтез — Анализ — Синтез 2, являющейся стержнем организации учебного материала и учебного процесса.

Активизация учебной деятельности достигается за счёт определённой организации учебного материала, его объёма и концентрации, а также за счёт психолого-педагогических средств и приёмов, способствующих мобилизации потенциальных возможностей обучающего, обучаемых и их взаимодействия.

«Школа памяти» С. Гарибяна Основное утверждение: человек сможет развить свою память и сделать её феноменальной. Выучив лексику, достаточно неделю позаниматься грамматикой и английский станет «родным». Основной метод: ассоциативное (инстинктивное) запоминание на базе необычных, надолго врезающихся в память ассоциаций.

При запоминании лексического материала, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, метод Гарибяна может быть эффективным, но он не использует в полной мере творческий потенциал человека, хотя и не отрицает его.

Рекомендуемая литература

Доля Г. Счастливый английский. М., 1992.

Зимняя ИЛ. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.

Китайгородская ГЛ. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.

Коммуникативное обучение иноязычной культуре: Сборник научных трудов. Вып. 4. Липецк, 1993.

Коммуникативность обучения — в практику школы / Под ред. Е.И. Пассова. М., 1985.

Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. М.: Просвещение, 1993.

Леонтьев АЛ. Психология общения. М., 1997.

Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка, мастерство и личность. М.: Просвещение, 1983.

Пассов ЕМ. Коммуникативный метод обучения иноязычному языку. М.: Просвещение, 1991.

Пассов Е.И. Методология методики: Теория и опыт применения. Липецк, 2002.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000.

5.6 Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)

Дайте мне точку опоры, и я переверпу весь земной шар.

Архимед

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: материалистическая + синкретичная.

Методологический подход: системный, стратегический.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + интериоризаторская (ТПФУД).

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная — 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания: светский, общеобразовательный, технократический, жёстко-стандартный, монотехнология.

Вид, социально-педагогической деятельности: обучающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + «репетитор» + «консультант».

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные.

Организационные формы: классно-урочная, академическая, индивидуально-групповая.

Преобладающие средства: наглядные + знаковые + компьютерные.

Подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия: сотрудничество с элементами дидактоцентризма.

Направление модернизации: на основе активизации и интенсификации деятельности детей.

Категория объектов: массовая, все категории.

Целевые ориентации

– Формирование ЗУН и важнейших общеучебных СУД.
– Обучение всех детей, с любыми индивидуальными данными.
– Ликвидация неуспеваемости.
– Ускоренное обучение (обучение за 9 лет в объёме средней школы).
– Воспитание трудолюбия, самостоятельности.
– Пятидневная рабочая неделя.
– Ежедневные уроки физвоспитания.
– Принципы Шаталова
– Применение ориентировочной основы действий в виде наглядных опорных сигналов.
– Изучение крупными блоками.
– Высокий уровень трудности.
– Динамический стереотип деятельности.
– Обязательный поэтапный контроль.
– Многократное повторение.
– Личностно ориентированный подход.
– Гуманизм (все дети талантливы). Учение без принуждения.
– Бесконфликтность учебной ситуации, гласность успехов каждого, перспективы для исправления, роста, успеха.
– Соединение обучения и воспитания.

Особенности содержания

Знания в школьном обучении представлены текстом, которым может быть книга, лекция, урок и т.п. Уровни целого в них могут быть различными: слово, предложение, абзац, параграф, глава, раздел, том. Смысловая членимость в устном тексте, в сравнении с письменным, не всегда выделяется, но тем не менее она существует. Ближайший нижний уровень текста является частью более высокого.

Необходимость многоуровневого членения текста обусловлена ограниченными возможностями человека в «удержании» информации, в рамках которой он формулирует свою мысль.

Возможности одновременного восприятия (оперативной памяти) характеризуются числом (7 ± 2), которое американский психолог Дж. Миллер не без основания назвал «магическим». Природа «магического числа» до конца не выяснена, но имеющиеся данные требуют того, чтобы с ним считались не только при компоновке приборной доски самолёта (открытие было сделано в период работы на авиационное ведомство).

Подлежащая речевой формулировке мысль всегда является личной, субъективной. Субъективную сторону мысли обозначают термином «смысл», противопоставляя его другому термину — «значение», отражающему объективные связи явлений, которые сформировались в процессе общественного развития языка и закрепились в речевой практике. Предполагается, что процесс перехода мысли к развёрнутому высказыванию начинается в мозге с общей схемы высказывания и затем переходит к поиску нужных лексических единиц и оформлению речи.

Восприятие речи идёт в обратном порядке; по значению слов необходимо выделить смысл сообщения (мысли).

Механизм понимания всех уровней целого в речи включает в себя два процесса: прогнозирование (развёртывание) и перекодирование (свёртывание) речи. Оба функционируют одновременно и в пределах объёма оперативной памяти. Первый направлен вперёд, на разведку пути воспроизведения, а второй — назад, на сортировку и упаковку воспринятой информации.

Говорящий, как правило, не задумывается над поиском слов, а удерживает в своём мозгу главную мысль. Слушающий находится в более сложном положении: по элементам высказываний он должен в кратчайшее время восстановить (ассоциировать) картину целого и осуществить смысловую группировку (ассоциацию, обобщение) предшествующих уровней для того, чтобы выделить макросмысл сообщения.

Лектор, который читает в высоком темпе, ставит слушающих в сложное положение: он заставляет работать аппарат понимания слушателей в максимально напряжённых условиях.

Как оказать ученикам эффективную помощь в усвоении текстов большого объёма?

Замечено, что при перекодировании во внутреннюю речь текст, прежде всего, сжимается, схематизируется, преобразуется в какие-то очень краткие, но ёмкие образы-символы.

Средства наглядности позволяют «обмануть» оперативную память. «Обман» одномоментного восприятия происходит за счёт укрупнения информационного достоинства его ячеек. Вместо определённого текста ребёнку предлагается наглядный образ (знак, схема, рисунок, модель и пр.). Такие средства наглядности давно и успешно используются в обучении в соответствии с дидактическим принципом наглядности.

Во всех случаях количество смысловых элементов на данном уровне не должно превышать объёма одномоментного восприятия, иначе очередная порция ин формации не закрепляется, поскольку обучаемому не удаётся выработать ассоциацию (временную нервную связь), необходимую для образования значимых целостных смысловых образов.

Таким образом, наглядные пособия, независимо от того, какие явления они выражают — наблюдаемые или невидимые, усиливают механизм понимания за счёт опоры на зрительный анализатор, который в сравнении со слуховым увеличивает объём одномоментного восприятия. На этой психолингвистической гипотезе и основан метод опорных конспектов В.Ф. Шаталова.

Опорный конспект (конспект опорных сигналов) представляет собой наглядную схему, в которой отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, напоминающие о примерах, опытах, привлекаемых для конкретизации абстрактного материала. Кроме того, в них дана классификация целей по уровню значимости (цветом, шрифтом и т.п.).

Опора — ориентировочная основа действий, способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребёнка.

Опорный сигнал — ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.п.), заменяющий некое смысловое значение.

Опорный конспект — система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

По существу, опорные сигналы являются моделью текстов разного уровня понимания. Процесс изложения материала на уроках В.Ф. Шаталова предполагает его постепенное углубление и конкретизацию смысловых частей на основе ассоциативных процессов.

В.Ф. Шаталов придаёт значение ещё двум факторам усвоения.

Во-первых, создание целостной картины текста любого уровня идёт не только индуктивным путём (восстановление на основе ассоциаций), а и дедуктивным. Для этого проводится первоначальный краткий охват проблемы в целом. Причём иногда объединяются значительно разъединённые программой темы, показывается их органическая взаимосвязь, обеспечивая тем самым высокое качество понимания больших объёмов информации.

Введение материала укрупнёнными дозами сопровождается его поблочной компоновкой.

Во-вторых, В.Ф. Шаталов считает чрезвычайно важной форму опорных сигналов (значков, символов и т.п.). Их подбор осуществляется опытным путём на основе ориентировки в контекст жизненного пространства учащихся.

Лаконизм (300-400 печатных знаков), простота, доступность понимания, оригинальность,

непохожесть, доступность воспроизведения, смысловой акцент: многообразие форм, поблочная компоновка (3-5 блоков), эмоциональность

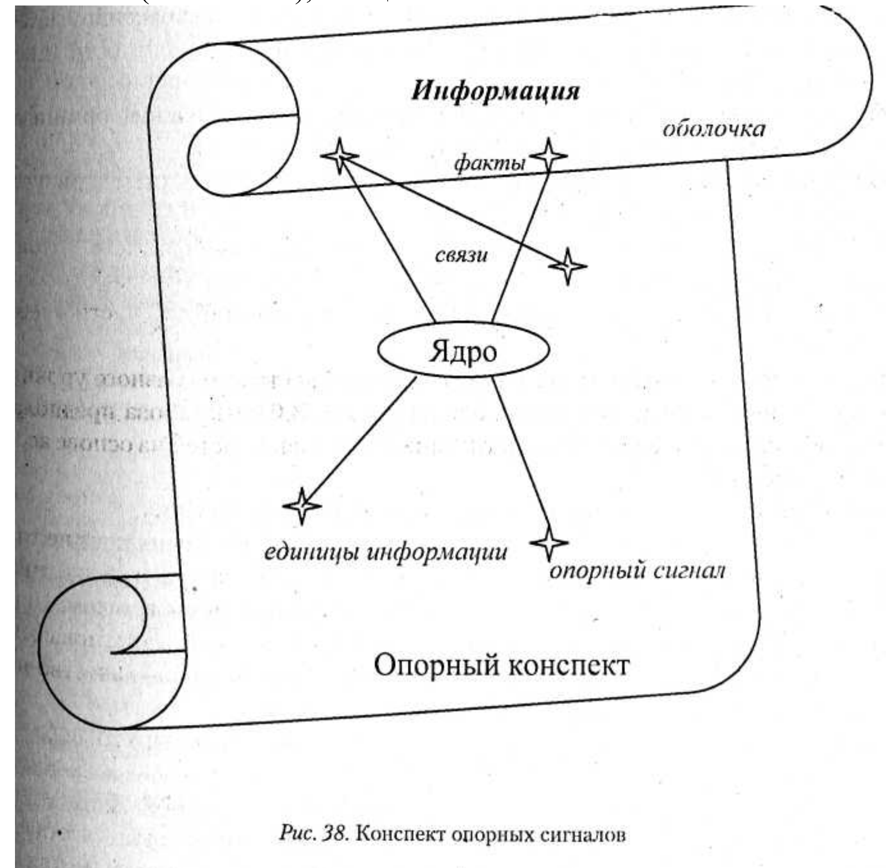


Рис. 38. Конспект опорных сигналов

Количество взаимосвязанных групп знаков в его опорных сигналах не превышает восьми (5-8), количество же буквенных знаков бывает довольно значительным.

Оформление учебного материала в виде опорных схем-конспектов (рис. 38).

Особенности методики

Технологическая схема учебного процесса по В.Ф. Шаталову представлена на рисунке 39.

Главная заслуга В.Ф. Шаталова — разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей достаточно полную и всеобщую активность на уроке. Это достигается созданием определённого динамического стереотипа деятельности учащихся.

Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы) — наглядные схемы, в которых закодирован учебный материал.



Рис. 39. Технологическая схема системы Шаталова

ВВЕДЕНИЕ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

— укрупнённый блок;
— опорный конспект.

Система вырабатывает у учащихся привычку к соответствующим формам работы и поведения — внешнее управление становится внутренним.

Стереотип деятельности

опорн. консп.
контроль
практ. упражн.
спор
повторение
оценка труда

Изучение теории в классе:
— обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО);
— повторное объяснение по красочному плакату — опорному конспекту;
— краткое объяснение по плакату;
— индивидуальная работа учащихся со своими конспектами;
— фронтальное закрепление по блокам конспекта.

Экономия времени
Высокая плотность урока

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ДОМА
(памятка учащемуся):

Опорный конспект; учебник; помощь родителей

— вспомни объяснение учителя, используя конспект;
— прочти заданный материал по книге;
— сопоставь прочитанное с конспектами;
— расскажи материал учебника с помощью конспекта;
— запомни наизусть конспект как опору рассказа;
— воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

Кодирование —декодирование

ПЕРВОЕ ПОВТОРЕНИЕ – ФРОНТАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ
(урок — контроль конспекта):

– все учащиеся воспроизводят конспект по памяти;
– учитель проверяет работы по мере поступления;
– одновременно идут «тихий» и магнитофонный опросы;
– после письменной работы — громкий опрос.

Важнейший момент — устное проговаривание опорного конспекта — необходимый этап внешнеречевой деятельности при усвоении.

Обратная связь. Неизбежность контроля

ВТОРОЕ ПОВТОРЕНИЕ – ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ. Взаимоконтроль:

— публикация списков зачётных вопросов заранее: подготовка;
— использование всех видов контроля (у доски, тихого, письменного и др.);
— взаимоопрос и взаимопомощь;
— игровые элементы (состязания команд, разгадка ребусов и т.д.);
— приёмы снятия напряжения (музыка, свет, паузы и т.п.).

Происходит образование внутрипредметных связей

Помощь, доброжелательность

ШЛЕЙФ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ (педагогических микроэлементов):

– полётное повторение;
– релейные контрольные работы;
– десантный метод;
– метод цепочки;
– метод Усыкина;
– «купание» в задачах;
– поиск ошибок в книгах;
– решение задач на листочках;
– убеждение в пользе повторения;
– решение задач по выбору;
– решение в 4 руки;
– урок опытов;
– удар «по мозгам»;
– решение снизу — вверх;
– право на ошибку;
– вариативное повторение;
– поощрение подсказки;
– урок открытых мыслей;
– шестой балл;
– общая тетрадь;
– творческий конспект;
– скороговорки

Здание педагогики сотрудничества складывается из кирпичиков — методических приёмов, цементируемых педагогической позицией учителя, его личностью.

Работа с опорными сигналами имеет четкие этапы и сопровождается ещё целым рядом приёмов и принципиальных методических решений. /. Изучение теории в классе:

а)обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО). Содержание диалога с классом (объяснения) организуется графически и закрепляется в форме опорного конспекта, изображаемого на доске (см. рис. 38). Во время беседы с классом или монолога учителя ученики ничего не записывают, а лишь думают, вспоминают, высказываются, спрашивают, слушают. Здесь образные представления превращаются в логическую структуру явления, его категориальный «скелет», схему, состоящую только из символов качеств, свойств, проявлений сути, связующих их причинно-следственных связей, выражающих закономерный порядок их взаимодействия. Графически эти символы выражаются с помощью опорных сигналов — своеобразных суперсимволов, кодирующих, «сворачивающих», концентрирующих информацию, прессующих её в «брикеты» идеограмм, иероглифов, которые затем

компактно укладываются каждый на своё место в долговременной памяти ребёнка. Сам процесс «сворачивания», символизации средствами графики информации, совершаемый наглядно и публично, комментируемый учителем, есть не что иное, как перевод информации из краткосрочной памяти в долговременную (интериоризация);

б) повторное краткое объяснение по красочному плакату — опорному конспекту;

в)фронтальное закрепление по блокам конспекта. Лишь после второго объяснения, когда суть выявлена и отражена в опорном конспекте, класс приступает к воспроизведению опорного конспекта в тетрадях, срисовывая его с доски. Тем временем учитель записывает на доске формулировки новых понятий, которые нужно запомнить и которые отсутствуют в учебнике, домашние задания, отмечает тему в журнале.

2. Самостоятельная работа дома: опорный конспект + учебник + помощь родителей.

Памятка ученику: вспомни объяснение учителя, используя конспект; прочти заданный материал по книге; сопоставь прочитанное с конспектом; расскажи материал учебника с помощью конспекта (кодирование — декодирование); запомни наизусть конспект как опору рассказа; воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

3. Первое повторение — фронтальный контроль усвоения конспекта: на следующем уроке все учащиеся воспроизводят конспект по памяти; учитель проверяет работы по мере поступления; одновременно идут «тихий» и магнитофонный опросы; после письменной работы — громкий опрос.

Опорный конспект позволяет припомнить все главные идеи, логику рассказа учителя, а с другой стороны – для его прочтения необходимы определенные творчества усилия, понимания, владение разговорной речью, техникой изложения собственного мнения. Не может быть двух одинаковых прочтений одного и того же опорного конспекта — это всегда персональный и творческий акт.

4. Устное проговаривание опорного конспекта — необходимый этап внеш-неречевой деятельности при усвоении (П.А. Гальперин) происходит во время различных видов опроса.

5. Второе повторение — обобщение и систематизация: уроки взаимоконтроля; публикация списков зачётных вопросов заранее; подготовка; использование всех видов контроля (у доски, «тихого», письменного и др.); взаимоопрос и взаимопомощь; игровые элементы (состязания команд, разгадка ребусов и т.д.).

Контроль, оценивание. В.Ф. Шаталов решил проблему глобального поэтапного контроля ЗУН учащихся. Применяются сочетание постоянного внешнего контроля с самоконтролем и самооценкой, поэтапный контроль каждого, посильность требований, открытые перспективы для исправления, гласность результатов, отсутствие двойки, снятие страха перед низкой оценкой.

Формы контроля: письменный по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный громкий опрос, «тихий» опрос, магнитофонный, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

Каждая оценка, получаемая учеником, заносится на открытый для обозрения лист группового учёта знаний. Он представляет как бы послужной список каждого ученика, а оценки приобретают значение положительной зашифрованной характеристики. Публикация такой характеристики играет огромную воспитательную роль. Очень важным обстоятельством в этой характеристике является то, что каждый ученик в любое время может исправить любую оценку на более высокую. В этом состоит принцип открытых перспектив. Каждая оценка, считает Шаталов, должна быть прежде всего стимулом, который обязательно должен вызывать положительную реакцию ученика. Двойки вызывают отрицательные эмоции, конфликт с учителем, с предметом. Шаталов исключает эти конфликтные ситуации.

Шлейф методических приёмов (педагогических микроэлементов) включает: полётное повторение, релейные контрольные работы, десантный метод, метод цепочки, «купание» в задачах, поиск ошибок в книгах, решение задач на листочках, решение задач по выбору (плашки), решение в четыре руки, урок опытов, удар «по мозгам», решение снизу вверх, поощрение подсказки, урок открытых мыслей, шестой балл, творческий конспект, скороговорки, приёмы снятия напряжения (музыка, свет, паузы и т.п.) и др.

Система Шаталова по своему содержанию является дидактической. Но при должном уровне организации деятельности учащихся по принципу «от работы к поведению, а не от поведения к работе» она даёт эффективные воспитательные результаты:

— каждый приобщается к ежедневному трудовому напряжению, воспитываются трудолюбие, воля;
— возникает познавательная самостоятельность, уверенность в своих силах, способностях;

— формируются ответственность, честность, товарищество.

Предтечи, разновидности, последователи

Использование принципа опорных конспектов на основе выделения новой дидактической единицы учебного материала (С.Д. Шевченко, г. Курахово Донецкой обл.). С.Д. Шевченко взял в качестве дидактической единицы учебного процесса целостный и законченный отрезок учебного материала — раздел курса. Технология его изучения структурируется, как показано на рисунке 40.

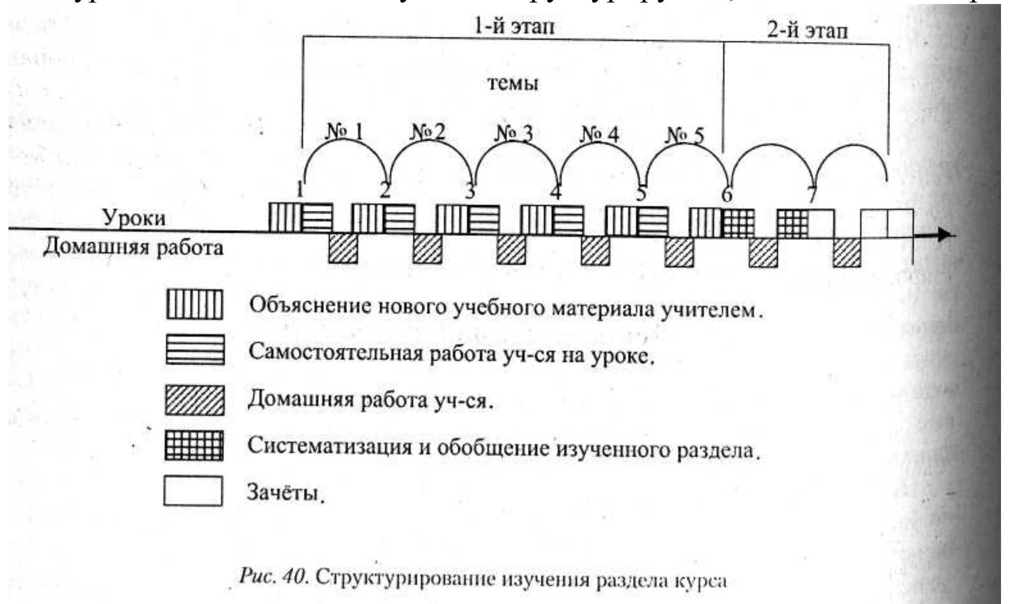


Рис. 40. Структурирование изучения раздела курса

Конспекты-схемы С.Д. Шевченко — это обычные, всем понятные схемы изучаемой темы, в которых чётко обозначено основное содержание, выделены основные понятия и факты. В них не используются опорные сигналы типа условных ассоциаций, на которых основаны листы с опорными сигналами В.Ф. Шаталова.

Систематизация всего пройденного учебного материала проводится с помощью особого, синтетического конспекта. Это примерно такой же конспект, как и конспект-схема для изучения каждой темы, но более компактный, так как в нём больше, чем в тематическом конспекте, сокращений слов и терминов.

Общая установка учителя: все обязательные этапы процесса усвоения (восприятие, осмысление, закрепление, формулирование умений, применение на практике новых знаний и умений) «не вкладываются» в отдельный урок и «вложиться» никак не могут. Для того чтобы произошло усвоение, необходимо учебное время с середины одного урока до середины третьего.

Другое существенное отличие технологии С.Д. Шевченко — организация ученического самоуправления учебной работой учащихся, передача почти всех функций проверки и контроля знаний (а частично и объяснения) самим школьникам.

Вариативная технология применения графов — оригинальных опорных конспектов учебного материала, разновидности которых определяются психологическими особенностями учащихся и дидактическими целями (Б.И. Дегтярёв, г. Донецк).

Использование широкого ролевого участия старшеклассников (.32 роли) в организации и проведении учебно-воспитательного процесса на основе опорных конспектов (В.М. Шейман, г. Краматорск).

В педагогической литературе имеются описания технологий обучения по конспектам опорных сигналов шаталовского типа по школьным учебным предметам: русскому языку (О.Н. Меженко), географии (М.С. Винокур), химии (СМ. Лысенко), биологии (Л.Д. Аникеева), немецкому языку (А.В. Чоботарь), старославянскому языку (С.Г. Шулещко), информатике (Т.Н. Поддубная).

Рекомендуемая литература

Беспалъко В.П. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987.

Виноградов С.Н. Открытие Шаталова (опора на механизм понимания). М.: Москва — Санкт-Петербург, 2003.

Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. М.: Знание, 1990.
Крючков СЕ. Русский язык в таблицах. 5-9-е кл. / Под ред. Э.Б. Денискиноп. М.: Рольф, 2001.
Меженко О.Н. Опорные конспекты на уроках языка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. 1990. № 1-12.
Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987.
СалминаЛ.Г. Знак и символ в.обучении. М.: МГУ, 1988.
Селевко Г.К. Альбом схем по курсу физики. Омск, 1986.
Селевко Г.К. Дидактические требования к формулировке ядра физических теорий // Методы научного познания в обучении физике. М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986.
Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Просвещение, 1987.
Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Педагогика, 1980.
Шаталов В.Ф. Опорные сигналы в физике. 6-й класс, 7-й класс. Киев, 1979.
Шаталов В.Ф. Оптимистическая педагогика. М: Прогресс, 1988.
Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. М.: Педагогика, 1980.
Шаталов В.Ф. Приглашение к поиску. М.; СПб., 2002.
Шаталов В.Ф. Психологические контакты. М.,1992.
Шаталов В.Ф. Сквозь призму сердца. М.; СПб., '2002.
Шаталов В.Ф. Соцветие талантов. СПб.; М., 2002.
Шаталов В.Ф. Точка опоры. М: Педагогика, 1987.
Шаталов В.Ф. Трудных детей не бывает. М.; СПб., 2002.
Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М: Педагогика, 1989.
Шаталов В.Ф., Мальцева ДМ. Педагогические лабиринты. Донецк, 2001.
Шаталов В.Ф., Шейман В.М., Хаит А.М. Опорные конспекты по кинематике и динамике. М.: Просвещение, 1989.
Шевченко СД. Школьный урок: как научить каждого. М.: Просвещение, 1991.
Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. М.: Мозаика—Синтез, 2001.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие черты присущи любому виду игры:
а) коллективность; б) свобода выбора; в) ролевые позиции играющих; г) сюжет; д) правила; е) творчество; ж) субъектная активность?
2. Какие термины относятся к 1) деловым играм; 2) развивающим играм; 3) ОДИ; 4) «хоббитским» играм; 5) азартным играм:
а) координатор; б) банк; в) водитель транспорта; г) компьютер; д) критик; е) шулер; ж) генератор идей; з) эколог; и) актёр; к) методолог; л) воин?
3. Какие элементы используются для 1) постановки, 2) возникновения и 3) решения проблемы:
а) противоречие; б) технические средства; в) вопрос учителя; г) интуиция; д) учитель; е) дополнительная информация; ж) интерес ученика; з) коллектив?
4. Что отличает технологию коммуникативного обучения Е.И. Пассова от традиционной:
а) коллективные формы; б) новая лексика; в) реализм речевых ситуаций; г) организация учебного пространства; д) приоритет усвоения грамматики; е) страноведческий акцент?
5. Назовите особенности 1) опорного конспекта; 2) конспекта лекции преподавателя; 3) конспекта выступления на собрании; 4) конспекта лекции, прослушанной учеником:
а) лаконизм; б) блочная компоновка; в) единство формы; г) оригинальность; д) укрупнение дидактических единиц; е) наличие расшифровки условных обозначений; ж) план; з) подробности.
6. На каких основных теориях усвоения ЗУН основываются 1) технология В.Ф. Шаталова; 2) Дальтон-план;3) проблемное обучение; 4) «Дебаты»:
а) ассоциативной; б) содержательного обобщения; в) интериоризации; г) геш-тальт; д) бихевиористской; е) когнитивной?

VI. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Правил муравьями много лет Добрый, справедливый муравьед. В том его правления успех, Что умел он есть не сразу всех.
В. Штейнберг

Педагогический процесс — это управляемая система с планируемыми результатами. Управление в этом случае представляет собой целенаправленное систематическое воздействие субъекта (педагога, средства обучения) на ход процесса, объект (индивида или группу) для достижения заданной цели обучения. Оно включает: целеполагание, планирование, организацию, контроль и необходимую коррекцию процесса.

С позиций информационного подхода обучение представляет собой управляемый процесс передачи информации от источника информации к приёмнику — ученику. Ведётся отбор содержания и дозирование информации, методов её движения к ученику, получение данных о её усвоении (обратная связь).

Структуру технологического процесса обучения можно представить тремя основными каналами движения информации (см. рис. 41).

Основной канал — движение информации (содержания обучения) от субъекта (источника) к объекту (приёмнику, ученику) осуществляется с помощью данной технологии обучения. Основной канал включает управляющие действия: предъявление учебного материала ученикам, организацию его восприятия, активизацию и управление их познавательной деятельностью, усвоением, закреплением знаний и умений, воспринятых учениками. По ходу педагогического процесса субъект получает возможность с самого начала погрузиться на следующий день в какую-либо образовательную область.

Существенными обстоятельствами является наличие комплекса дополнительных управляемых и управляющих средств информации — книг, компьютера, мультимедиасредств и самостоятельного её восприятия учеником (процесс самоуправляемой деятельности — самообучения).

2. Канал управления (целенаправленные, корректирующие, управляющие воздействия), включающий в себя процедуры планирования (стратегического, тактического и оперативного), организацию педагогического воздействия, отслеживания хода материала, оперативного руководства, регулирования и необходимой коррекции (дополнения, изменения) и контроля основного движения обучающей информации (содержания, форм и методов).

3. Канал обратной связи — передача информации от ученика к учителю о результатах процесса (обратная связь, контроль, оценивание).

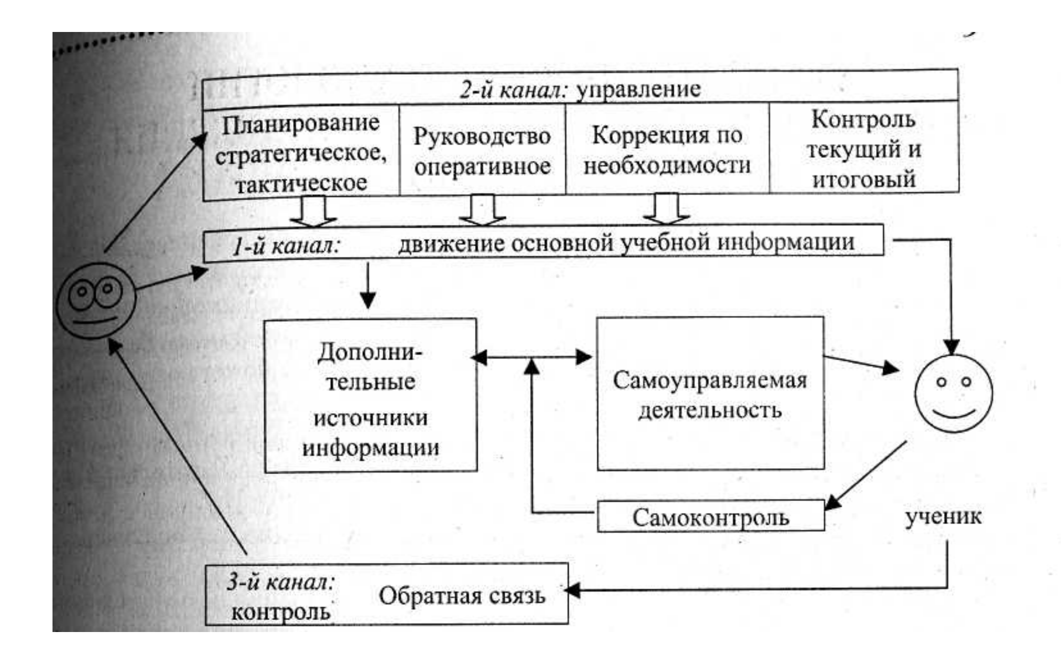
Итак, образуется кольцо (управленческий цикл): цель — воздействие — результат — контроль — анализ — новая цель.

Роль преподавателя при этом заключается в переработке получаемой обратной информации, её осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс необходимых корректив.

Своеобразие обучения как системы управления состоит прежде всего в том, что управляемый процесс учения, усвоения осуществляется всегда конкретной личностью. Сложность и многообразие личностных факторов при этом так велики, что на этапе составления основной программы обучения они не всегда могут быть учтены.

Процесс регулируется (управляется) благодаря наличию обратной связи между приёмником и источником информации, по которой передаётся информация о результате процесса.

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает выполнение трёх действий:



— определение содержания необходимой обратной связи — выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей и психологической теории обучения, которые принимаются за базу при составлении обучающих программ;

— определение частоты обратной связи;

— анализ полученных данных о ходе процесса.

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный целями. Возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании школьников по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом могут быть такими: ученик не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, обобщить те или иные факты, выделить закономерности и т.д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Повышение эффективности технологического процесса можно получить за счёт улучшения качества:

— первого канала — эффективного управления и организации познавательной деятельности детей, в том числе использования возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения информации учеником;

— второго канала — оптимизации структуры, содержания учебной информации и формы её предъявления ученику;

— третьего канала — организации эффективного контроля за усвоением информации (обратной связи).

Особое значение имеет второй канал — управление формами и организацией движения обучающей информации.

Форма организации обучения — это целостная системная характеристика процесса обучения, отражающая особенности взаимодействия учителя и учащихся, соотношение управления и самоуправления, особенности места и времени обучения, количества учащихся, а также целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.

Одна из первых попыток провести многомерный анализ существующих форм организации обучения принадлежит В.И. Андрееву. Трёхмерная матрица систематики форм организации обучения представлена на рисунке 42.

Конкретная форма представляет сочетание трёх типов форм: общей, внешней и внутренней.

Внешние формы организации обучения: урок, игра, семинар, лекция, конференция, самостоятельная работа, экскурсия, психодрама — расположены по оси 2. точки зрения доминирующей цели обучения (занятия по сообщению нового, закреплению, проверке знаний и т.д.).

В основу общих форм организации обучения (ось X) положены характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия как между учителем и учащимися, так и между самими учениками (индивидуальные, групповые, коллективные и другие формы-).

Перечисленные формы организации обучения, как правило, варьируются и используются в гибком сочетании, что позволяет учителю использовать достоинства и в некоторой степени компенсировать недостатки каждого из них.

Процесс управления выступает одновременно как цикличный и непрерывный, что создаётся одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. Цель— действие— результат — новая цель — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Общепринято, что урок в современной школе — одна из основных форм организации обучения. Однако результаты многочисленных исследований (Б.П. Еси-пова, М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, В.А. Онщцук, Г.Д. Кирилловой, М.И. Мах-мутова и других) дают основание утверждать, что эффективность процесса обучения в большей степени зависит не от качества ряда однородных уроков, а от сочетания разнообразных организационных форм обучения, гибкого комбинирования уроков, лекций, семинарских, практических занятий, экскурсий, самостоятельной (классной и домашней) работы учащихся.

В настоящей главе описываются следующие важнейшие технологии, основанные на эффективности управления и организации учебного процесса:

6.1. Технология программированного обучения

Концепция программ, управляющих обучением — концепция программного обучения

Технология полного усвоения знаний

«План Келлера» («Персонализированная система обучения»)

6.2. Технологии уровневой дифференциации

Модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация» (Н.П. Гузик)

Модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (В.В. Фирсов)

Модель «Смешанная дифференциация» (предметно-урочная дифференциация, «модель сводных групп», «стратовая» дифференциация)

Система индивидуально предписанного обучения (США)

Дифференциация обучения на основе лингвосоциокультурных типов (Г.В. Парамонов)

Дифференциация образования и формирования личности на основе латеральной асимметрии полушарий головного мозга (А.С. Потапов, Р.Ю. Ильюченок)

Соционический подход

6.3. Технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.Н. Закатова)

Модель профильное обучение -

Межведомственный социально-педагогический комплекс (Г.Е. Пейсахович) Технология дифференциации обучения по интересам в США.

6.4. Технология индивидуализации обучения (Инге Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков)

Модель индивидуальных образовательных программ в рамках технологии продуктивного образования

Модель индивидуальных образовательных программ в профильном обучении

Технологии различных видов самостоятельной работы учащихся Ш Технология «портфолио»

Обучение на основе индивидуального стиля учения (Е.А. Александрова, М.В. Алёшина)

Индивидуальная работа с неуспевающими

Индивидуальные компьютерные обучающие программы

Технология педагогической поддержки О.С. Газмана

Технология индивидуального обучения Ю.А. Макарова

Технологии компенсирующего обучения

«Метод проектов»

Батовская система

План Трампа

Дальтон-план

Система бригадно-индивидуального обучения

Открытая школа индивидуального обучения

Индивидуальный план в школе США

6.5. Коллективный способ обучения КСО (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко)

Вертикальный вариант (Красноярский)

Горизонтальные варианты

Система А. Белля и Д. Ланкастера Ш Классно-предметная система обучения (Д.И. Карпович) Ш Модели В.В. Архиповой

Взаимное обучение иноязычному чтению (по М.Г. Булановской — В.К. Дьяченко). Предсказание В.К. Дьяченко

6.6. Технологии групповой деятельности

Модель: групповая работа в классе

Модель: обучение в разновозрастных группах и классах (РВГ)

Модель: Технологии коллективного творческого решения проблем Бригадно-лабораторный метод Обучение в сотрудничестве

6.7. Технология С.Н. Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении

Рекомендуемая литература

Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: КГУ, 1998.

Лизинский В.М. Приёмы и формы в учебной деятельности. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.

Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Л., 1988.

6. 1.Технология программированного обучения

Научимся программировать — научимся обучать.
А. Берг

Скиннер Беррес Фредерик (1904 — 1984) — американский психолог. Краудер Н.А. — американский психолог. Паск Г. — английский кибернетик.

Словарик

Программированное обучение — технология пошагового (порционного) изучения материала с контролем каждой порции.

Программное обучение — технология обучения, использующая обучающую «программу», т.е. разветвлённую последовательность порций материала.

Программированное обучение возникло в начале 50-х гг. XX в., когда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и контроля за их усвоением. Впоследствии Н.А. Краудер разработал разветвлённые программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы.

В России разработчиками и пропагандистами программированного обучения были А.И. Берг, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина. Идеи программированного обучения лежат в основе многих образовательных и, в частности, новых информационных (компьютерных) технологий.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический Философская основа: приспосабливающаяся.

Методологический подход: системный, индивидуальный, задачный. Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + бихевиористская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН.

Характер содержания и структуры: проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: управления.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: программное.

Преобладающие методы: репродуктивные.

Организационные формы: классно-урочная, групповая, индивидуальная. Преобладающие средства: программированные + электронные + дистанци-нные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: помощь. Направление модернизации: эффективная организация и управление. Категория объектов: любые.

Целевые ориентации

- Улучшение всех свойств обучающей системы: научности, доступности, сис-гматичности, диагностичности.
- Эффективное обучение на основе научно разработанной программы.
- Создание гибкой технологии, наилучшим образом учитывающей индиви-уальные данные ребёнка.
- Создание адаптирующихся (самонастраивающихся) программ обучения.
- Концептуальные основы
- Б.Ф. Скиннер, создатель линейного программирования, опирался на бихе-иористическую психологию, согласно которой он рассматривал обучение по принципу «стимул — реакция — подкрепление», что означает: ученику предъявляется материал, он действует с ним, действия оцениваются — это даёт эффективное освоение.
- Теоретическую основу современного программированного обучения составляют психологические теорий усвоения, кибернетика и теория учебной деятельности. '
- Программированное обучение — это самостоятельная работа обучаемых ад программированным материалом в условиях объективного контроля.
- Программированное обучение — это управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (программированного учебника, электромеханического устройства или компьютера).
- Программированный учебный материал представляет собой серию небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов», скринов), предъявляемых учащимся в определённой логической последовательности.
- Главная идея программированного обучения — управление учением, учебными действиями ученика с помощью обучающей программы.
- Разработка современных программ обучения основывается на' теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной, в которой выделены три элемента, определяющих учение: ориентировочная основа действий (ООД); исполнительные действия (ИД); коррекционно-контрольные действия (ККД).

Принципы программированного обучения (по В.П. Беспалысо, Ч. Куписевичу)

Принцип деления материала на малые части (шаги). Главное понятие программированного обучения — обучающая программа. Её понимают как последовательность шагов, каждый из которых представляет микроэтап овладения единицей знаний или действий. Шаг программы состоит из трёх частей: а) дозы информации об изучаемом знании, действии; б) задания — операции по работе с информацией, по её усвоению; в) контрольного задания (обратная связь) и указания о повторении упражнений или переходе к следующему шагу. Программировать обучение — значит разбивать текст, информацию на шаги, делать программированные тексты.

Принцип обратной связи. Сущность второго принципа— принципа обратной связи вытекает из кибернетической теории построения преобразований информации (управляющих систем) и требует цикличной организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. При этом имеется в виду не только передача информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому (прямая связь), но и передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему (обратная связь).

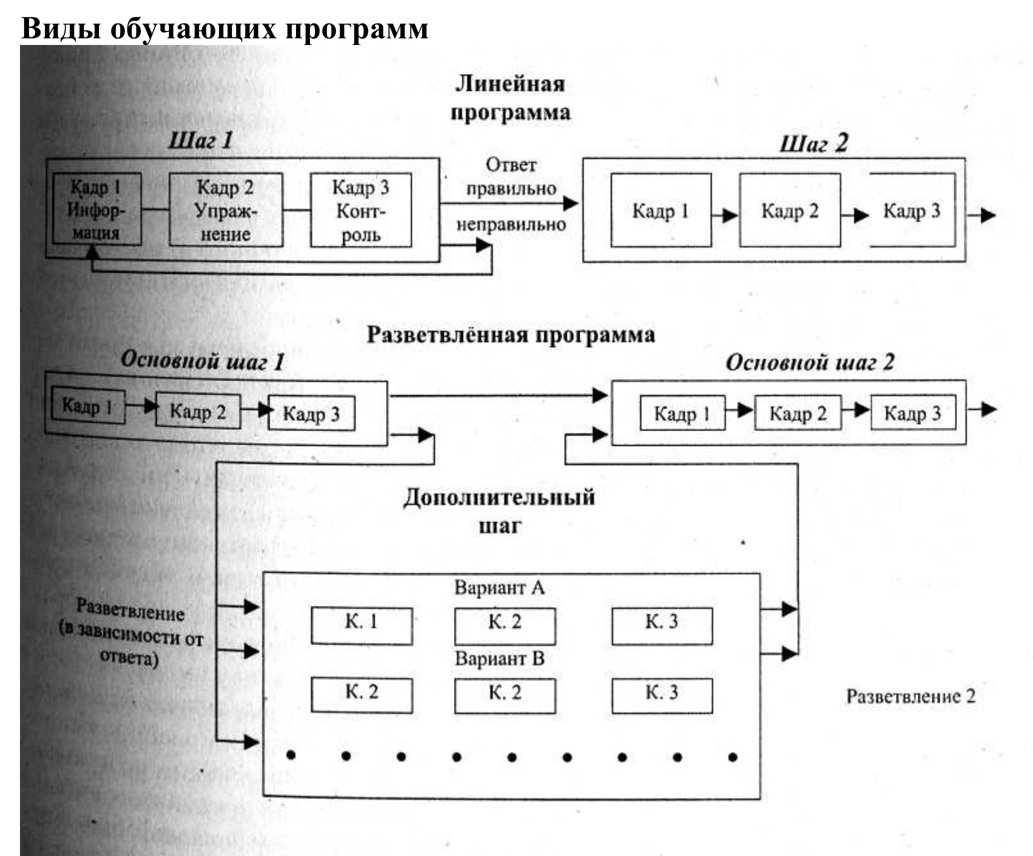
Обратная связь необходима не только педагогу, но и ученику; одному — для понимания учебного материала, другому — для коррекции. Поэтому говорят об оперативной обратной связи. Обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции учащимися результатов и характера его умственной деятельности, называется внутренней. Если же это воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь называется внешней. Таким образом, при внутренней обратной связи ученики сами анализируют итоги своей учебной работы, а при внешней это делают педагоги или управляющие устройства.

Последовательность шаговых учебных процедур образует обучающую программу — основу технологии программированного обучения.

Принцип индивидуального темпа в обучении. Третий принцип программированного обучения исходит из того, что работа учащихся по программе строго индивидуальна, возникает естественное требование вести направленный информационный процесс и предоставлять каждому ученику возможность продвигаться в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна, а в соответствии с этим возможность приспосабливать и подачу управляющей информации. Следование принципу индивидуального темпа в обучении создаёт условия для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и за разное время.

Принцип адаптации. Управляющая программа должна приспосабливаться к индивидуальным способностям ребёнка, организовывать поддержку, подсказку, применять наводящие вопросы и т.д. Это требует использования специальных средств для работы с программированными учебными материалами, моделирующими с любой полнотой деятельность педагога в процессе обучения.

Виды обучающих программ



1.Линейные программы представляют собой последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольным заданием. Обучающийся должен дать правильный ответ, иногда просто выбрать его из нескольких возможных. В случае правильного ответа он получает новую учебную информацию, а если ответ неправильный, то предлагается вновь изучить первоначальную информацию (см. рис. 43).

Алгоритм. Пошаговые, программы породили алгоритмизацию обучения -составление учебных алгоритмов. Алгоритм в дидактике — это предписание, определяющее последовательность умственных и/или практических операций по решению задач определённого класса. Алгоритм является как самостоятельным средством обучения, так и частью обучающей программы.

Активизирующий фактор — необходимость давать ответ, заполняя пробел. Достоинство линейной программы в том, что ученик обязательно усваивает материал благодаря малым дозам, непосредственной проверке и возможности повторить упражнение. Вместе с тем линейная программа подверглась критике за то, что мелкие шаги обучения не позволяют ученику видеть общие цели, достигать цели скачком, индивидуализировать содержание и темп обучения. Линейные программы Б. Скиннера имеют минимальную (жёсткую) степень адаптации (только к темпу усвоения). Кроме того, ответ ученика в форме выборочного ответа ограничивает, по мнению критиков линейного программирования, инициативу и самостоятельность учащихся.

2.Разветвлённые программы. Критика линейных программ привела к созданию разветвленных программ. Их создатели Н. Краудер и Г. Паск в понятие адаптивного обучения вкладывали более глубокий смысл, чем Скиннер. В отличие от него они создавали «реагирующие» обучающие системы, способные взаимодействовать с учеником. Их можно было бы назвать интерактивными. Они оперативно адаптировали (индивидуализировали) не только темп предъявления учебного материала, но и степень его развёрнутости. Источником информации о ходе усвоения служили главным образом ошибки, допускаемые учеником, особенно их характер. Поэтому они даже провоцировались.

Интерактивные системы Краудера отличались от аналогичных систем Паска меньшей гибкостью реагирования на ошибки ученика, т. е. меньшим числом вариантов хода обучения. Он закладывал в машину заранее составленную схему «ветвлений» (поэтому его концепция получила название разветвлённого программирования). В машинах же Паска способы реагирования на ответ ученика не извлекались из памяти машины в готовом виде, а по мере надобности продуцировались по определённым правилам. С технологической точки зрения именно здесь проходит водораздел между так называемыми частично адаптивными системами (Краудер) и максимально адаптивными системами (Паск), Краеугольным камнем концепции Г. Паска можно считать принцип непрерывной коррекции степени трудности предъявляемого ученику материала. Паск считал, что без этого практически невозможно ни стабилизировать внимание ученика, ни поддерживать необходимый уровень его мотивации. При этом он исходил также и из того, что трудность, как категория чисто субъективная, не поддаётся априорной оценке, её можно оценить лишь по реакции ученика.

3 Смешанное (комбинированное) программирование представляет собой объединение разных видов программ. Это уже сложные программные продукты, включающие в себя разные дозы и виды информации, проблемное обучение и алгоритмы в обучении, различные способы ввода ответов обучаемых, разную степень адаптации обучения к индивидуальным особенностям ученика, возможность индивидуальной и групповой работы с программой. В последние годы идеи программирования реализуются на новой технической (компьютерной) основе.

В смешанных программах материал делится на разные дозы в зависимости от дидактической цели, возраста учащихся, логики учебного материала и самого процесса обучения. Способы ответа обучаемого могут быть разные: конструирование ответа из набора букв, слов и пр.; кодирование ответа условными знаками; выбор ответа из заданного набора; смешанный способ.

Средства программированного обучения

Средствами программированного обучения могут быть:

— программированные печатные (бумажные) пособия, раздаточный материал;
— электромеханические устройства;
— компьютерные обучающие средства.

Большинство современных учебных пособий, учебников построено по принципу порционной подачи информации, обеспечено контролем (самоконтролем) в виде вопросов, задач, упражнений. В программированных печатных пособиях учащиеся в зависимости от содержания ответа на контрольные вопросы отсылаются к различным страницам пособия. В программированном пособии логика предмета может быть нарушена.

Электромеханические устройства подачи порций информации и контрольных материалов значительно облегчают процесс поиска учеником нужных материалов.

Современные компьютерные средства обучения позволяют создавать сложные электронные системы обучения, телекоммуникационные сети, которые обладают большими дидактическими возможностями. В частности, разрабатываются интерактивные программы, в которых обучаемый работает в диалоговом режиме со сложными информационными системами, базами данных, экспертными системами выполняющими дидактические функции..

Программированный контроль качества усвоения знаний учащимися

Особенность программированного контроля — наличие программы контроля, т.е.-вполне определённого описания как последовательности, так и специфики каждой контрольной процедуры, применяемой к учащимся.

Основными требованиями к программированному контролю являются: а) нагие программы контроля; б) систематичность проверок знаний; в) объективность методов контроля.

Для объективизации контроля знаний учащихся в программированном контроле используются тесты различного уровня в виде последовательных батарей, выполненных с заданной надёжностью и валидностыо, предъявляемых учащимся определённое время для решения. Ответы учащихся сличаются со стандартизированными данными, и подсчитывается коэффициент усвоения знаний.

Предтечи, разновидности, последователи

Концепция программ, управляющих обучением, — концепция программного обучения — плодотворная дидактическая основа для создания многих современных обучающих технологий.

Как развитие идей программирования в обучении появились блочное, затем дульное обучение (см. 7.5). Блочное обучение происходит на основе гибкой граммы, обеспечивающей ученикам разнообразные интеллектуальные опера-и оперативное использование приобретаемых знаний и умений при решении определённых задач. Выделяют следующие блоки обучающей программы: а) информационный блок; б) тестово-информационный (проверка усвоенного); в) кор-даонно-информационный (в случае неверного ответа — дополнительное обучение ; г) проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний; д) блок сверки и коррекции.

На идеях и методах программирования содержания обучения основаны все станционные технологии» (см. том II). Ш Технология полного усвоения знаний

В основе модели полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е гг. американскими психологами Дж. Кэрроллом и Б. С. Блумом. Они исходили из следующих предпосылок. Разброс успеваемости обычно объясняется соответствующим разом способностей к обучению. Однако Кэрролл обратил внимание на то, что в информационном учебном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковые для всех учебное время, способ предоставления информации и т.д.)- Единственное, что остаётся незафиксированным, — это... результаты обучения, которые характеризуются заметным разбросом. Кэрролл предложил сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В та-ком случае все параметры условий будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата. Этот подход был развит Б.С. Блу-мом. Он предположил, что способности ученика определяются его темпом учения не при фиксированных усреднённых, а при оптимально подобранных для данного ребёнка условиях.

Таким образом, отличительная черта обучения на основе модели полного усвоения, как это и следует из названия модели, — фиксация учебных результатов на достаточно высоком уровне, которого должны достичь практически все учащиеся.

Исходный момент — общая установка, которой должен проникнуться учитель: все его ученики способны полностью усвоить необходимый учебный материал; его задача — правильно организовать учебный процесс, чтобы дать им такую возможность.

Практическая реализация модели включает следующую последовательность шагов:

1), вводная часть — ориентация учащихся в работе по модели полного усвоения;

2) обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения;

3) оценка полноты усвоения материала в целом каждого из учеников;

4) разъяснение значения оценки (отметки) каждому ученику.

Практике обучения по модели полного усвоения ориентации учащихся придаётся первостепенное значение, поскольку здесь просматривается весь предстоящий учебный процесс.

Вначале учитель подробно останавливается на том, что нужно, чтобы усвоение считалось полным. В качестве общего обзора он может показать и объяснить составленную им таблицу целей для данного курса. Для более подробного пояснения учитель может показать предварительный тест, т.е. продемонстрировать ученикам вариант заключительной проверочной работы, но с использованием других проверочных вопросов (можно, например, изменить формулировки вопросов, сохраняя их общий смысл).

Затем учитель знакомит детей с тем, как они будут учиться, чтобы достичь полного усвоения. В практике работы по этой системе основной упор обычно делается на следующих основных идеях:

обучение в классе будет осуществляться по новому методу, который позволит достичь хороших результатов не небольшой его части, а всем учащимся;

каждый ученик получает отметку только на основе заключительной провер-ки знаний по всему курсу;отметка каждого ученика определяется не путём сравнения с результатами других учеников, а заранее определённым эталоном; каждый ученик, достигший эталона, получает отметку «отлично»;число

отличных отметок не ограничивается. Соответственно взаимопомощь не уменьшает возможность каждого получить отличную отметку. Если все ученики класса помогают друг другу и все хорошо учатся, то все могут заслужить отличные отметки; каждый ученик получит любую необходимую помощь. Поэтому если он не может усвоить материал одним способом, то ему будут предоставлены альтернативные возможности;на протяжении всего курса обучения каждый ученик получает серию «диагностических» проверочных работ (тестов), предназначенных для руководства его продвижением, результаты этих проверок не оцениваются отметками. Сведения по результатам этих проверок служат только для того, чтобы ученик мог легче ориентироваться в своих пробелах или ошибках и исправить их; в случае затруднений при выполнении текущих проверочных работ каждому ученику сразу же будет дана возможность выбрать альтернативные учебные процедуры, чтобы помочь преодолеть затруднения, недопонимание или ошибки.

Единственный критерий оценки — эталон полного усвоения знаний и умений. После выполнения проверочной работы ученики разделяются на две группы: достигших и не достигших полного усвоения знаний и умений. Достигшие полного усвоения на требуемом уровне могут изучать дополнительный материал, помогать отстающим одноклассникам либо просто могут быть свободны до начала изучения следующей учебной единицы. Основное же внимание учитель уделяет тем ребятам, которые не смогли продемонстрировать полное усвоение материала. С ними проводится вспомогательная (коррективная) учебная работа. Для этого вначале выявляются имеющиеся пробелы в знаниях и умениях. По той части учебного материала, которая должным образом не усвоена большинством детей, проводятся занятия со всей группой; изложение материала повторяется заново, причём способ изложения изменяется (например, с активным использованием наглядных пособий, которые не применялись при его первом изложении; с привлечением дополнительных видов учебных действий детей и т.д.). При устранении частных пробелов и затруднений нередко используется индивидуальная работа учителя с учеником.

Класс переходит к изучению новой учебной единицы лишь в том случае, когда все или почти все ученики на требуемом уровне усвоили содержание предыдущей учебной единицы.

Обучение на основе полного усвоения получило широкую международную известность. В США оно охватило несколько школьных округов; эксперименты по этой модели ведутся в школах Австралии, Великобритании, Бельгии, Бразилии, Индонезии, Южной Кореи и др.

Недостатками технологии полного усвоения являются: во-первых, результат её преимущественно ориентирован на репродуктивное усвоение; во-вторых, она сводит на нет преимущества совместной работы и сотрудничества детей и обособляет детей друг от друга.

«План Келлера» (другое название — «Персонализированная система обучения») — система индивидуализированного обучения, созданная американским психологом и педагогом Ф.С. Келлером для высших учебных заведений.

Основные черты «плана Келлера»:

ориентация системы на полное усвоение содержания учебного материала, включая требование полного усвоения предыдущего раздела как непременное условие перехода к следующему;

индивидуальная работа учащихся в собственном темпе;

использование лекций лишь для мотивации и общей ориентации учащихся;

применение печатных учебных пособий-руководств для изложения учебной информации;

текущая оценка усвоения материала по разделам курса ассистентами преподавателя — учащимися, отлично усвоившими курс.

Учащимся предоставляется свобода выбора видов учебной деятельности, индивидуальный режим учебной работы.

Рекомендуемая литература

Берг А.И. Кибернетика и обучение // Природа. 1966. № 11.
Беспалъко В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М., 1971.
Беспалъко В.П. Элементы теории управления процессом обучения. М,, 1971.
Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. М., 1967.
Ильина ТА. Педагогика. М: Просвещение, 1984.

Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. М., 1989.
Кларин М.В. Модель полного усвоения // Завуч. 1998. № 5.
Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М.: Просвещение, 1966.
Молибог А.Г. Программированное обучение. М., 1967. Педагогика/ Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: РПА, 1996.
Пенпер Д.И. и др. О методике составления программированных заданий // Физика в школе. 1973. № 2.
Розепберг Н.М. Информационная культура в содержании общего образования // Советская педагогика. 1991. № 3.
Селевко Г.К. Задания для машинного программированного контроля знаний. Ярославль, 1982.
Селевко Г.К. Сборник задач и упражнений для повторения курса физики: Программированное учебное пособие. Ярославль: ИУУ, 1972.
Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
Талызина Н.Ф. Контроль и его функции в учебном процессе // Советская педагогика. 1989. № 3.
Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975.
Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников; М., 1988.
Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М: Новая школа, 1997.
Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996.

6.2. Технологии уровневой дифференциации

Относительные числа обладают всеми свойствами абсолютных чисел.
Спирмен

Разделяй и властвуй..
Цезарь

Дифференциация обучения

Дифференциация в переводе с латинского «сИЯегепсе» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени.

Дифференцированное обучение — это: 1) форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учётом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа); 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) это: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп для учёта особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психодого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Принцип дифференциации обучения — положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Один из основных видов дифференциации (разделения) — индивидуальное обучение.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокуп- ность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определённую часть учебного процесса.

Реализация .дифференцированного подхода предполагает формирование гомогенных типологических групп школьников. В дидактике и предметных методиках предлагается более 20 критериев деления учащихся на группы. Одни учёные предлагают объединять учащихся по успеваемости, устойчивости интереса и уровню познавательной самостоятельности, другие исходят из устойчивости восприятия, уровня развития памяти, типа мышления, соотношения наглядно-образного и словесно-логического компонентов мышления, уровня выполнения мыслительных операций, акцентуации характера, темпераменту; третьи называют следующие признаки: успеваемость по предмету, темп работы, информированность по к предмету; способности, взаимоотношения учащихся.

В настоящее время в российском образовании применяется дифференциация:
— по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разно-: возрастные группы);
— по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
— по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);
— по уровню умственного развития (способные, одарённые, дети с ЗПР и др.);

— по уровню достижений (отличники, успевающие, неуспевающие и т.д.);
— по личностно-психологическим типам (типу мышления, темпераменту и др.); .
— по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения,; слуха, больничные классы).

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвлённая дифференциация. Поэтому сама технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств дифференциации, является включённой, проникающей технологией.

Однако в некоторых моделях обучения дифференциация учебного процесса — главная отличительная особенность, системообразующий фактор, и поэтому они могут быть названы «технологиями дифференцированного обучения».

Классификационные параметры технологии дифференциации по уровню развития способностей.

Уровень и характер применения: все уровни.

Философская основа: приспосабливающаяся.

Методологический подход: дифференцированный, индивидуальный.

Ведущие факторы развития: социогенные с допущениями биогенного характера (всех выучить до одного уровня нельзя).

Научная концепция освоения опыта: приспосабливающаяся.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная, ЗУН + 2)СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, технократический, общеобра- зовательный, дидактоцентрический с ограниченной ориентацией на личность, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: психолого-педагогическая,компенсирующая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп-+ «репетитор».

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные с элементами; программирования.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: программированные + электронные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: все виды

Направление модернизации: на основе методического и дидактического реконструирования материала.

Категория объектов: массовая.

Целевые ориентации

Обучение каждого на уровне его возможностей и способностей. Приспособление (адаптация) обучения к уровню и особенностям развития различных групп учащихся.

Особенности дифференциации по уровню

Дифференциация по уровню умственного развития не получает в современной педагогике однозначной оценки; в ней есть наряду с положительными и некоторые отрицательные аспекты.

Уровневая дифференциация

Таблица 7

Положительные аспекты	**Отрицательные аспекты**
Исключаются неоправданные и нецелесообразные для общества уравниловка и усреднение детей	Деление детей по уровню развития негуманно
У учителя появляется возможность помогать , слабому, уделять внимание сильному	Высвечивается социально-экономическое нера- венство
Отсутствие в классе отстающих снимает необходимость в снижении общего уровня прсподавания	Слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними

Появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися, плохо адаптирующимся к общественным нормам	Перевод в слабые группы воспринимается детьми как унижение их достоинства
Реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании	Несовершенство диагностики приводит порой к тому, что в разряд слабых переводятся неординарные дети
Повышается уровень Я-концепцщш: сильные утверждаются в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности	Понижается уровень Я-концепциН: в элитарных группах возникает иллюзия исключительности, эгоистический комплекс; в слабых группах снижается уровень самооценки, появляется установка на фатальность своей слабости
Повышается уровень мотивации учения в сильных группах	Понижается уровень мотивации учения в слабых группах
В группе, где собраны одинаковые дети, ребёнку легче учиться	Перекомплектование разрушает классные коллективы

По особенностям организации гомогенных групп выделяют:

а) внешнюю дифференциацию:

—региональную — по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);

— внутригикольную (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки);

—в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);

— межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);

б) внутреннюю дифференциацию: внутриклассную, или внутрипредметную (группы в составе класса).

Модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация» (Н.П. Гузик)

Гузик Николай Петрович — заслуженный учитель РФ, директор школы и учитель химии (Украина, Крым).

Автор назвал свою систему «Комбинированной системой обучения», её отличительные особенности: внутриклассная дифференциация обучения по уровню и развивающий цикл уроков по теме.

Уроки по каждой учебной теме составляют пять типов, которые следуют друг за другом: первый — уроки общего разбора темы (их называют лекциями); второй — комбинированные семинарские занятия с углубляющейся проработкой учебного материала в процессе самостоятельной работы учащихся (таких уроков по каждой теме несколько, как правило, от трёх до пяти); третий — уроки обобщения и систематизации знаний (так называемые тематические зачёты); четвёртый — уроки межпредметного обобщения материала (их называют уроками защиты тематических заданий); пятый — уроки-практикумы.

Из-за неравномерности развития, различия личностных качеств и других причин в классе появляются и отличники, и хорошисты, и отстающие. Поэтому учитель организует уровневую дифференциацию работы этих учащихся на уроке, на всех его этапах: при предъявлении нового материала, закреплении и повторении, при контроле ЗУН.

Выделяются три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С», разной; степени сложности.

Дифференцированные программы (именно «программы», а не «задания») предусматривают два важнейших аспекта:

а) обеспечение определённого уровня овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого);

б) обеспечение определённой степени самостоятельности детей в учении (от постоянной помощи со стороны учителя— работа по образцу, инструктаж и т.д. до полной самостоятельности).

Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, в каждой теме представлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений.

Задания программы «С» зафиксированы как базовый стандарт. Выполняя их, ученик овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Работа по первичному усвоению материала на этом уровне имеет свои особенности. Она требует многократного его повторения, умения выделять смысловые группы, вычленять главное, знания приёмов запоминания и т.д. Поэтому в держание программы «С» вводится инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод и т.д.

Задания программы «С» должен уметь выполнить каждый ученик, прежде чем приступить к работе по более сложной программе (а лучше сказать, по следующей за ней программе).

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приёмами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Поэтому помимо конкретных знаний в эту программу вводятся дополнительные сведения, которые расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основное знание, показывают, как функционируют и применяются понятия. Этот уровень несколько увеличивает объём сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной.

Выполнение программы «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приёмами учебной работы и умственных действий. Она вводит ученика в суть проблем, которые можно решить на основе полученных в школе знаний, даёт развивающие сведения, углубляющие материал, его логическое обоснование, открывающие перспективы творческого применения. Этот уровень позволяет ребёнку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

При повторении материала широко применяется методика свободного выбора разноуровневых заданий. Выделяются три варианта-уровня дидактического материала для самостоятельных работ, решения задач, лабораторных и практических заданий. Первый вариант (С) точно соответствует обязательным результатам обучения. Второй вариант (В) предполагает включение дополнительных задач и упражнений из учебника, третий (А) — заданий из вспомогательной учебно-методической литературы.

Выбор программы изучения каждого из предметов предоставляется самому школьнику. Так обеспечивается общий для всех базовый (системный) минимум знаний и одновременно открывается простор для развития творческой индивидуальности каждой личности.

При контроле знаний дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию (индивидуальный учёт достижений каждого ученика). По принципам и содержанию внутрипредметная уровневая методика сходна с методикой «полного усвоения». Переход к новому материалу осуществляется только после овладения учениками общим для всех уровнем образовательного стандарта. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы позволяет на фоне уровня базового стандарта выявить различия в знаниях учащихся. Для этого используются следующие формы занятий: работа по группам (столам, рядам, командам и т.п.), работа в режиме диалога (постоянные пары, динамические пары), семинарско-за-чётная система, модульное обучение, внеурочные дополнительные индивидуальные занятия, индивидуализированное консультирование и помощь на уроке, учёт знаний по системе «зачёт—незачёт».

Модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (В.В. Фирсов)

Обязательность обучения и пятибалльная оценка результатов в традиционной технологии порождают резко отрицательные последствия: ученик всё время находится в положении несправившегося. Это порождает комплекс неполноценности школьника по отношению к учению; полностью исключает положительную мотивацию учебного успеха: вызывает неприязнь к предмету и к школе, а часто и фактический отказ от учения, ведёт к снижению уровня требований, процентомании.

В технологии предлагается введение двух стандартов (принцип минимакса): для обучения (уровень, который должна обеспечить школа интересующемуся, способному и трудолюбивому выпускнику) и стандарта обязательной общеобразовательной подготовки (уровень, которого должен достичь каждый). Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного

к повышенным уровням способно реально обеспечить школьнику постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на индивидуальном максимально посильном уровне.

Особенности концептуала

Базовый уровень нельзя представлять в виде «суммы знаний», предназначенных для изучения в школе. Существенно не столько то, что изучалось, сколь то, что реально усвоено школьником. Поэтому его следует описывать в термин планируемых результатов обучения, доступных проверке и контролю за их достижением.

Обязательность базового уровня для всех учащихся в условиях гуманного обучения означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т.е. посильна и доступна абсолютному большинству школьников.

При демократической организации учебного процесса обязательность базового уровня, кроме того, означает, что вся система планируемых обязательных результатов должна быть заранее известна и понятна школьнику (принцип открыто-Им обязательных требований).

Мотивация, а не констатация.

Предупредить, а не наказать незнание.

Признание права ученика на выбор уровня обучения.

Прежняя психологическая установка учителя: «ученик обязан выучить всё, что даёт ему учитель»; новая психологическая установка для учащегося: «возьми 'столько, сколько можешь, но не меньше обязательного».

Ученик должен испытывать учебный успех.

Особенности содержания

Наличие стандартов базовых образовательных областей, состоящих из двух уровней требований:

1) к содержанию образования, которое школа обязана предоставить ученику;

2) к содержанию образования, которое школа должна потребовать от ученика и усвоение которого является минимально обязательным для ученика.

В связи с этим уровневая дифференциация обучения предусматривает:

— наличие базового обязательного уровня общеобразовательной подготовки, которого обязан достичь ученик;

— базовый уровень является основой для дифференциации и индивидуализации требований к учащимся;

— базовый уровень должен быть реально выполним для всех учащихся;

— система результатов, которых должен достичь по базовому уровню ученик, должна быть открытой (ученик знает, что с него требуют);

— наряду с базовым уровнем ученику предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющаяся глубиной овладения содержанием учебного предмета.

Это обеспечивается уровнем обучения, который превышает уровень минимального стандарта (ножницы). Пространство «ножниц» — зона ближайшего развития (Л.С. Выготский) — заполнено дополнительными вариантами — «лестницей» деятельности. Здесь обучение происходит на индивидуальном максимально посильном уровне трудности, что оптимизирует развивающую функцию учения (Л.В. Занков).

Особенности методики

Особенностями методики преподавания являются:

1. блочная подача материала;

2. работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения;

3. наличие учебно-методического комплекса: банк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов, выделение обязательного материала в учебниках, заданий обязательного уровня в задачниках.

Основное условие уровневой дифференциации по Фирсову — систематическая повседневная работа по предупреждению и ликвидации пробелов путём организации пересдачи зачётов. -

Оценивание знаний

Существенная особенность технологии уровневой дифференциации обучения — её органическая связь с системой контроля результатов учебного процесса и системой оценивания достижений школьников. Альтернативой традиционному способу оценки «вычитанием» является «оценка методом сложения», в основе которой — минимальный уровень общеобразовательной подготовки, достижение его обязательно для каждого ученика. Критерии более высоких уровней строятся на базе учёта того, что достигнуто сверх базового уровня, и системы зачётов.

Предусматривается: — тематический контроль;

— полнота проверки обязательного уровня подготовки;

— открытость образцов проверочных заданий обязательного уровня;

— оценка методом сложения (общий зачёт = сумма частных зачётов);

— двоичность в оценке обязательного уровня (зачёт—незачёт);

— повышенные оценки за достижения сверх базового уровня;

— «закрытие» пробелов (досдача, а не пересдача);

— возможность «дробных» зачётов;

— кумулятивность итоговой оценки (годовая оценка вытекает из всех полученных).

Зачёты проводятся в учебное время, при этом:

— предусматривается резерв времени для доработки; :

— возможна помощь учителя во время зачёта;

учащимся даются «ключи» к проверочным знаниям; на каждого ведётся лист учёта и контроля;

— в случае, если учащийся претендует на оценки «4» и «5», итоговый контроль предусматривает экзамен «на подтверждение» по всему материалу.

Модель «Смешанная дифференциация»

(предметно-урочная дифференциация, «модель сводных групп», «стратовая» дифференциация)

Объединённой формой двух видов дифференциации обучения — по интересам и по уровню развития — является модель сводных групп по параллелям (модель гибкого состава групп). Для изучения важнейших учебных дисциплин, определяющих будущую профилизацию (математика, литература, русский язык), вся классная параллель перегруппируется. Образуются три сводные группы.

Дети, интересующиеся данным учебным предметом (например, математикой) ; и имеющие по нему достаточно высокие показатели, объединяются в одну сводную группу (временный гомогенный класс) продвинутого уровня. Из остальных 'учащихся параллели по принципу уровневой дифференциации формируются ещё ; две сводные группы: группа базового стандарта и группа усиленной педагогической поддержки.

Для параллели разрабатываются три варианта учебной программы. Первый

работает в рамках группы по интересам и имеет продвинутый уровень; второй и третий варианты реализуются в тех группах, для которых этот предмет не выбран

«интересным» и главная цель которых — достижение обязательных результатов обучения.

Состав основных классных коллективов при таком разделении остаётся неизменным, а состав групп меняется в зависимости от предметов дифференциации. По остальным предметам занятия ведутся по единым программам базового стандарта.

Таким образом, учебный процесс в течение дня организуется так: первые три-четыре урока идут по классам, на четвёртом-пятом уроках классы распадаются — учащиеся в соответствии с выбранными ими направлениями переходят в сводные предметные группы, где занятия идут одновременно по разноуровневым программам (с разными учителями). Реализуется идея о форме дифференциации, которая не ущемляет достоинства учащихся и не нарушает сложившихся межличностных отношений в коллективах.

Модель предметно-урочной дифференциации (сводных групп), объединяющая два вида дифференциации — по уровню достижений и по интересам, применяется в параллелях УИ-Х1 классов. Переформирование групп проводится по результатам итогового годового контроля. Возможны переходы учащихся из группы в группу и в середине учебного года (см. 6.4).

Для распределения детей между разными направлениями учёбы применяются различные виды диагностики, в том числе интеллектуальные тесты.

Предтечи, разновидности, последователи

Система индивидуально предписанного обучения (США) предназначена для учеников с подготовительного по шестой класс школы и содержит учебные программы по чтению, письму, чистописанию, математике и естествознанию. По каждому предмету ученику указывается множество учебных целей, которые сгруппированы в блоки. Последние соответствуют определённым разделам учебного материала и разделены по уровням. Ученику задаётся достаточно жёсткая последовательность достижения целей. Материал и виды учебной деятельности не выбираются, а предписываются программой обучения. В обучении преобладает индивидуальная работа, но предусматривается и

деятельность в небольших учебных группах. Усвоение ребёнком учебного материала идёт в собственном темпе. Нормальным считается достижение 85% поставленных целей.

Реализация этой системы обучения происходит таким образом: 1) в начале; учебного года посредством тестирования определяется начальный уровень подготовленности ученика и конкретный раздел программы обучения; 2) в этом разделе и блоке выясняются уже достигнутые ребёнком цели; 3) составляются указания для ученика по всему подлежащему усвоению учебному материалу, перечисляются виды учебной деятельности: индивидуальные консультации с учителем, занятия в группе, работа с учебником и подсобным печатным материалом; 4) ученик! определёнными фрагментами прорабатывает полученный учебный материал, усвоение которого проверяется учителем. Если считается, что осуществлено 85% поставленных целей, то школьник переходит к следующему фрагменту; 5) проработав все фрагменты, ученик должен пройти тестирование по всему блоку. При успешном усвоении школьник переходит в указанном порядке к следующему блоку?! В случае неудачи соответствующий этап обучения повторяется.

Достоинство этой системы — её определённость и чёткость индивидуальной! работы с учеником, недостаток — отсутствие сотрудничества и взаимопомощи детей. Она сочетает в себе достоинства и недостатки программированного обучения-;

Дифференциация обучения на основе лингвосоциокулътурных типов (Г.В. Парамонов). Современный человек, существуя в поликультурной мультисоциальной среде, в разных пространствах общения может реализовать принципиально разные лижвосоциокулътурные типы сознания, модифицируя при этом фонетику, грамматику, стилистические особенности своего и общего языка.

По этой причине уже в младших классах могут возникнуть ситуации дезадаптации. В средних классах количество дезадаптантов из-за языковой и социокультурной компетентности по сравнению с младшими обычно «возрастает» почти в два раза, в старших их может быть до 20%. Лингвосоциометрия помогает объяснить этот и много других феномены. А зная причины, даже в рамках традиционных технологий можно откорректировать некоторые следствия — например, более гибко применять действующие системы оценок и апробированные формы дифференцированного обучения. На ранних этапах развития у всех детей сначала формируется древнейший первый ЛСКТ языка и сознания. Они опираются на возможности звучащей речи |и пользуются языком с активным строем, не способствующим фиксации различий между левым и правым, верхом и низом, «началом» и «концом», «единицей»-«двоицей»-«троицей», «пространством» и «временем», «именем» и «глаголом», «««субъектом» («подлежащим», «темой» высказывания) и «объектом» («ремой», <предикатом», «сказуемым»). Это ведёт к дизлексии — ярко выраженной неспособности не только писать, но часто и говорить, пользуясь формами литературного языка. Затем, повторяя историю культуры, если благоприятствует социальное окружение, такие дети могут выработать второй тип сознания (описанный Платоном) — внеродовой, для которого характерны диктат образцов, ритуала, принцип обратной перспективы и эргативный строй языка. Такие люди (их обычно 3-40%) могут дифференцировать левое и правое, пространство и время (текущее будущего в прошлое), владеют понятиями числа и числового ряда (начинающееся с единицы), «имени» и «глагола»: Платон и его последователи признавали только две части речи. Носители второго ЛСКТ знают о различиях между подлежащим и сказуемым, но отношения между элементами высказывания понимают так, что в предложении 'Мне холодно слово Мне мыслится подлежащим. Они допускают характерные орфографические и пунктуационные ошибки, особенно на безударную в корне и разграничение частей сложных предложений.

«Аристотелевский» третий ЛСКТ формируется в связи с освоением феноменов виртуального объёма (третьего измерения), системности, дали, законов прядой (линейной) перспективы, изучающегося в современной школе номинативно- строя языка. Аристотель отказался от диктата «образцов», приоритета «внешнего» («государственного») над «внутренним» (родовым и индивидуально-личностным), развил понятие «внутренней формы». 30-40% современных школьников живут и мыслят так же.

Развитие четвёртого ЛСКТ связано с формированием логики науки в эпохи Средних веков, Возрождения и Нового времени, всё более выявляющей в человеке личность, способную сознательно определять глубину и характер отношений с миром. Каждый носитель четвёртого типа сознания (их, по результатам исследований, до 10%) сознательно выступает творцом своего языкового и культурного бытия. Те, кто реализует парадигмы третьего и четвёртого ЛСКТ, могут осваивать школьную программу намного быстрее, чем обычно.

Для определения ЛСКТ личностей применяется комплексный лингвистический анализ устной и письменной речи — «Карта лингвосоциометрии».

Для каждого типа языка и сознания существуют различные темпы и объёмы освоения разнородной по культурной типологии информации. Учитель на основе данных «Карты» делает заключения о целесообразности досрочного перевода учащихся в следующие классы, создаёт соответствующие условия для тех, кто нуждается в особом контроле, щадящем режиме обучения. Для детей с ярко выраженным первым ЛСКТ в процессе преподавания делается упор на звучащую речь, соединённую с конкретными действиями. Для тех, кто мыслит по Платону (второй ЛСКТ), предпочтительна работа по образцам. Для аристотелевских «созерцателей» (третий ЛСКТ) полезно построение порождающих моделей. Носители четвёртого ЛСКТ активно действуют в Команде, хорошо чувствуют и умело организуют работу групп, включая ситуации, когда весь класс (поток, вертикаль) работает как живой мультисистемный социальный организм. С позиций ЛСМ любые образовательная технология, методика, учебник хороши, если их культурное наполнение соответствует ЛСКТ ребёнка и способствует его духовному росту. Для достижения целей образовательной деятельности в современной школе нужен весь опыт, накопленный учителями на протяжении всей истории. Только в таком случае возникают условия для построения научно обоснованных прогнозов развития различных образовательных ситуаций, профилирования, составления удобных для всех учебных планов и расписания, удешевления учебного процесса, создания комфортного психологического климата.

Дифференциация образования и формирования личности на основе латеральной асимметрии полушарий головного мозга (А.С. Потапов, Р.Ю. Илъю-ченок, г. Новосибирск).

Существует природный генотип — латеральная (боковая) асимметрия полушарий головного мозга ребёнка. В развитии детей часто доминирует одно из них.

Правополушарные дети воспринимают информацию в виде зрительных образов эмоционально, наглядно, интуитивно. Для детей этого типа характерно целостное, эмоционально-чувственное восприятие: непроизвольность эмоциональных; процессов. Они реагируют на всё яркое, интересное. Этим детям свойственны высокая тревожность, потребность в общении, обострённая возбудимость, общительность, чувственность, напряжённость, низкий самоконтроль.

Восприятие у левополушарных детей рациональное, абстрактно-логическое. 5 Такие дети легко оперируют цифрами, формулами и другими знаковыми системами. У них великолепная память на формулы, цифры, слова, они легко воспроизводят последовательность событий. Восприятие учебного материала и окружающего мира характеризуется выделением частного из общего. У этих детей хорошо развита речь.

Технологии уровневой дифференциации

Лингвосоциокультурные типы личности

Таблица 8

Лингвосоциокультурные типы личности

	1-й ЛСКТ: родовые сознание и социум; язык активного строя	2-й ЛСКТ: внеродовые «платоновские» сознание и социум; мышление инкорпорациями, язык эргативного строя, выстроенный в соответствии с принципом обратной перспективы	3-й ЛСКТ: «объёмные» (аристотелевские) сознание и социум; язык номинативного строя, выстроенный в соответствии с принципом прямой (линейной) перспективы	4-й ЛСКТ: миропонимание и мирочувствование Возрождения, Нового времени; поликультурные язык и социум, способствующие сознательному разделению социальных пространства и времени
Особенности чтения	с трудом или совсем не читает	читает по слогам	читает целыми словами	читает с учётом смысловых, синтаксических, интонационных особенностей любого текста
Особенности письма	с трудом или совсем не пишет	пишет, разделяя буквы	не всегда соблюдает пробелы между словами	пишет на одном дыхании: текст как слово, но легко обозначая его смысловые и структурные особенности
Фонетика	не дифференцирует гласных и согласных; не может разделить слово по слогам	делит слово по слогам, но не может обозначить динамическое ударение; не различает звук и букву, глухие и звонкие согласные; не распознаёт редукцию гласных	допускает ошибки при обозначении динамического ударения, не понимает роли йотированных букв	позиционирует музыкальное и динамическое ударения, распознаёт сильные и слабые позиции гласных и согласных
Состав слова	не может выделить корень	не распознаёт типовые суффиксы и приставки	с трудом выделяет окончания; забывает о нулевом окончании	оперирует всеми словообразовательными моделями современного русского языка
Дифференциация частей речи	не отличает имён (например, существительных) от глаголов: путает приставку (в глаголе) и предлог (к существительному)	не дифференцирует имён (существит., прилаг., числит.); с трудом отличает прошедшее время глагола от настоящего	с трудом дифференцирует виды глаголов (совершенный и несовершенный); с трудом отличает настоящее время глагола от будущего	отличает категорию состояния от наречий, кратких причастий и прилагательных
Дифференциация частей речи		не может усвоить современных причастий и деепричастий; не дифференцирует всех форм глаголов (по всем наклонениям); с трудом выделяет и дифференцирует местоимения	с трудом, но усваивает современные причастия и деепричастия	
Синтаксис	не распознаёт грамматическую основу предложения	не выделяет в предложении словосочетаний или делает это с большим трудом	с трудом дифференцирует второстепенные члены предложения; не сразу понимает виды грамматических связей в словосочетаниях, грамматические значения словосочетаний	различает разные виды грамматического строя: активного, эргативного, номинативного и др.
Особенности письменных творческих работ	не отличает текст от слова	часто неоправданно употребляет средства разговорной речи; перенасыщает текст повторами, эйдетичной по природе конкретикой; не применяет современных причастий и деепричастий, эпитетов, метафор или использует их формально; отсутствуют развёрнутые, сложные по структуре синтаксические конструкции	характерна частичная логическая или временнáя «непоследовательность» в развитии текста	логическая и временнáя последовательность, богатство языка (соответствие требованиям стилей современной литературы)

может усвоить современных причастий и деепричастий; не дифференцирует всех форм глаголов (по всем наклонениям); с трудом выделяет и дифференцирует местоимения с трудом, но усваивает современные причастия и деепричастия не распознает грамматическую основу предложения

не выделяет в предложении словосочетаний или делает это с большим трудом с трудом дифференцирует второстепенные члены предложения; не сразу понимает виды грамматических связей в словосочетаниях, грамматические значения словосочетаний различает разные виды грамматического строя: активного, эргативного, номинативного и др.

не отличает текст от слова часто неоправданно употребляет средства разговорной речи; перенасыщает текст повторами, идентичной по природе конкретикой; не применяет современных причастий и деепричастий, эпитетов, метафор или использует их формально; отсутствуют развёрнутые, сложные по структуре синтаксические конструкции характерна частичная логическая или временная «непоследовательность» в развитии текста

логическая и временная последовательность, богатство языка (соответствие требованиям стилей современной литературы)

Вот эта разница и не учитывалась педагогикой.

В системе образования до открытия функциональной асимметрии мозга считалось правомочным делать упор на развитие аналитического мышления и приобретение словесных навыков, словесной информации с явной перегрузкой левого полушария. А правое держалось на голодном пайке знаний. Более того, тенденция к угнетению «бессловесного нематематического» правого полушария возрастала без учёта того, что оно имеет свой собственный способ мышления. Данные эти требуют коренного пересмотра школьных программ и методов преподавания.

Лаборатория Института физиологии Сибирского отделения РАМН определила способы диагностики — от специально составленных тестов до компьютерно картирования мозга школьников.

В школе № 180 г. Новосибирска с помощью учёных-педагогов созданы специализированные учебные программы для право- и левополушарных детей.

Соционический подход. К.Г. Юнг (1875 — 1961) выделил типы людей на основе сочетания основных психических функций — разума, воли, интуиции, эмоций.

Определить тип человека можно по четырём парам признаков, соответствующих

этим психическим функциям. Человек может быть экстравертом или интровертом,сенсорным или интуитивным, логическим или этическим, рациональным или иррациональным. Эти четыре пары признаков образуют 16 социотипов. Такая гипотетическая модель позволяет использовать её в качестве методологического средства оптимизации процесса обучения и воспитания. Зная основные признаки типа, можно сконструировать любой из соционических портретов личности.

Пример. Если мы берём по одному из описанных признаков: иррациональность, логика, интуиция, экстраверсия, получаем тип интуитивно логического экстраверта (псевдоним — «Дон Кихот»). Другой набор качеств — рациональность, этика, сенсорика, экстраверсия — дают другой тип: этико-сенсорный экстраверт (псевдоним — «Гюго»). Так описываются все 16 соционических типов личности.

Аугустинавичуте положила начало новой науке — соционике, описав отношения между различными социотипами людей (тождественные, зеркальные, противоположности, активации, конфликта и др.).

Особый интерес представляет применение соционики в педагогике. Используя те или иные воспитательные приемы, приемлемые для соционического типа ребенка, можно добиться лучших результатов в обучении и воспитании.

Рекомендуемая литература

Алексеев СВ. Дифференциация в обучении предметам естественно-научного цикла. Л., 1991.

Гроот Р. Дифференциация в образовании // Директор. 1994. № 5.

Гузик Н.П. Обучение органической химии. М, 1988.

Гузик Н.П. Учить учиться. М., 1981. Дифференциация как система: В 2 ч. М., 1992.

Климов ГА. Типология языков активного строя. М., 1977.

Лосев А.Ф. Языковая структура. М., 1983.

Лошнова О.Б. Уровневая дифференциация обучения. М., 1994.

Парамонов Г.В. Человек. Язык. Социум. Ярославль, 2002.
Селевко Г.К. и др. Дифференциация обучения. Ярославль, 1995. Унт Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. М: Педагогика, 1990.
Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М., 1994.

6.3. Технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.Н. Закатова)

Расти должны все цветы.
Евангелие от Матфея

Особенности дифференциации по интересам. Учебный план школы предоставляет ребёнку довольно широкий комплект образовательных дисциплин, имеющий общекультурное значение и обеспечивающий всестороннее и гармоническое развитие. В то же время этот комплект даёт возможность выбора, поиска и проявления своей индивидуальности. Каждый предмет позволяет выявить задатки и способности ребёнка (в виде интереса, склонности), т.е. осуществить одну из социально-педагогических проб личности. Поэтому совершенно естественно предоставить ребёнку необходимые условия для оптимального развития выявленных задатков и способностей. Это реализуется с помощью различных видов дифференци- ации по интересам (углубления, уклоны, профили, факультативы, клубная деятельность). Дифференциаций по интересам по своему влиянию на результаты обучения и воспитания не значима, чем дифференциация по уровню развития.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: гуманистическая.

Методологический подход: дифференцированный, системный, социокульцтурный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) СЭН +2) ЗУН.

Характер содержания: обучающий + воспитательный, светский, общеобразовательный, гуманистический.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, психолого-педгогическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное традиционное + дифференциация. преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + творческие.

Организационные формы: дифференцированные.

Преобладающие средства: программированные + наглядные + вербальные + компьютерные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: гуманно-личностный + социоцентрический.

Направление модернизации: активизация и интенсификация деятельности
детей.

Категория объектов: же категории.

Целевые ориентации

Развитие эмоциональной сферы личности (СЭН).

Развитие творческих способностей, созидательных качеств личности. Воспитание человека высокой гуманитарной культуры.

Превращение школы из преимущественно просветительного учреждения в центр духовной, нравственной и эстетической культуры (СЭН).

Концептуальные положения

Основная гипотеза: только в атмосфере высокой гуманитарной культуры и только на основе широкой гуманизации школьного образования, освоения богатств мировой художественной культуры можно воспитать личность, стремящуюся к самоактуализации и обладающую чувством социальной ответственности, умеющую использовать и ценить духовные и материальные богатства общества и способствующую восстановлению и обогащению его духовности.

Личностная ориентация педагогического процесса, поиск и развитие задатков, способностей, заложенных природой в каждом человеке, построение личностно ориентированной школы.

Использование дифференциации обучения детей по интересам как главной мотивационной базы обучения.

Сохранение базового ядра образования, обеспечивающее возможность перехода ребёнка с одного отделения на другое.

Гуманизация содержания образования, насыщение его «кислородом» гуманитарной культуры.

Обеспечение достоверной психологической диагностики способностей школьника.

Особенности содержания

На основе этих принципов разрабатывается и выращивается новая, культуро-воспитывающая технология среднего образования, которая должна привести к формированию человека высокой гуманитарной культуры.

В учебно-воспитательном процессе представлены все основные направления гуманитарной культуры, из которых ребёнок может выбрать то, что соответствует его интересам, то есть используется модель дифференцированного обучения по интересам.

Культурологические направления дифференциации включают восемь учебных отделений.

1. Отделение музыкальной культуры (обучение восприятию музыки, пению в хоре, игре на каком-либо инструменте, ознакомление с богатством русской национальной и мировой музыкальной культуры).

2.Отделение изобразительного искусства (обучение восприятию красоты природы, произведений изобразительного искусства, гармонии цвета, развитие чувства прекрасного, навыков рисования, лепки, ваяния, декоративного искусства, дизайна).

3.Отделение языковой культуры (обучение родному и иностранным языкам, навыки красивой и выразительной речи, культура общения, углублённое изучение человековедческих и философских знаний, этики и эстетики, знакомство с мировой художественной литературой, искусством театра и кино).

4. Отделение нравственно-патриотического воспитания (знакомство с духовной культурой, с этикой, историей религии, мифологией, освоение нравственных богатств народа, военно-патриотическая подготовка).

5. Отделение экологической культуры (ознакомление с проблемами сохранения природы, среды обитания человека, уникальной человеческой культуры. Воспитание любви к природе, углублённое изучение географии, биологии и химии).

6. Отделение физической культуры (воспитание здорового образа жизни, правильного отношения к своему здоровью, культ физической красоты, занятия различными видами спорта, обучение основам медицинских и психологических знаний).

Естественно, что все интересы детей микрорайона не ограничиваются одной только гуманитарной, культурологической сферой. Определённая часть ребят расположена к восприятию практических умений, технических и математических знаний.

6.Отделение математической культуры (углублённые занятия по математике, физике, химии, ознакомление с научными методами изучения природы, обучение решению количественных задач с помощью компьютера).

8. Отделение прикладного творчества (овладение современными прикладными ремёслами-искусствами: слесарными, токарными и столярными умениями, выпиливанием, резьбой по дереву, гравировкой, лепкой, моделированием, шитьём вышивкой, вязанием и т.п., формирование умений и навыков общей культуры труда).

Культурологические направления организуются с 1-го класса. Отделения не являются профилями для поступления в определённые учебные заведения. Они:

— представляют конкретный интерес для ребёнка, обеспечивают мотивационный аспект его учения;

—являются культурным фоном, культурной составляющей образования (необходимой любому человеку, любому специалисту);

— могут быть для некоторых детей и первой ступенькой к профессиональному выбору, помогать профессионально самоопределиться; для этого на старшей

(Ступени предусмотрено развитие дифференциации обучения внутри самих отделений, переход дифференцированного обучения в профильное и даже индивидуальное, готовящее выпускников к продолжению образования в определённом учебном заведении или к определённому виду деятельности.

Особенности методики

Каждое отделение использует специфические частнометодические и локальные технологии:

—музыкального образования Д.Б. Кабалевского, В.В. Кирюшина, В.В. Емельянова, Б.П. Огороднова;
—художественного образования В.С. Кузина, Б.М. Неменского;
—филологического образования Г.Н. Кудиной, В.А. Левина, Е.И. Пассова, З.И. Новлянской;
—нравственного воспитания А.И. Шемшуриной, А.И. Кочетова;
— экологического воспитания Н.Т. Суравегиной, Т.В. Кучер и др.

Весьма важной, но нелёгкой задачей технологии дифференциации детей по интересам и способностям является определение специальных данных детей — интересов и склонностей, задатков и способностей.

Система психолого-педагогической диагностики детей по интересам включает:
— тестирование развития специальных способностей;
—пределение готовности и области интересов ребёнка, поступающего в I класс;
— определение интересов и данных для дифференциации при переходе из начальной школы в среднюю ступень;
— профориентационную диагностику при переходе из средней ступени в старшую;
— ежегодный параллельный анкетный опрос учащихся У-Х1 классов, их родителей и классных руководителей.

Положительные и отрицательные аспекты дифференциации по интересам:

Дифференциация по интересам

Положительные аспекты	**Трудности и возможные отрицательные последствия**
Наилучшие условия для развития и реализации задатков и способностей ребёнка	Отсутствие точных и падёжных способов диагностики специальных интересов ребёнка
Удовлетворение имеющихся интересов ребёнка	Интересы ребёнка не есть нечто неизменное, они меняются
Исключается стремление «стричь,всех под одну гребёнку»	Не обеспечивается всестороннее развитие личности
Усиление мотивации к учёбе, самоопределение ребёнка	Излишняя целенаправленность мешает приобрести общий гарантированный минимум знаний и умений во всех областях
Раннее развитие способностей, профориентация, специализация	Сужение образовательного пространства, опасность одностороннего развития
Возможно более раннее распознавание и развитие природных задатков и способностей ребёнка	Отсутствие научных рекомендаций о возрасте, с которого можно и нужно начинать дифференциацию
Реализация свободы выбора ребёнка, обеспечение возможности «социальных проб»	Неопределённость, отсутствие рекомендаций по дозировке (мере) включения, погружения ребёнка в специальную область
Возможность использовать сензитивные периоды в развитии личности (наиболее благоприятные для развития тех или иных качеств)	Трудности наблюдения и отслеживания развития специальных качеств личности

Модель «Профильное обучение»

Профильное обучение — особый вид дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющий за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их познавательными и профессиональными интересами и намерениями отношении продолжения образования.

Становление системы профильного обучения — одно из приоритетных направлений модернизации системы общего образования в Российской Федерации. Приказом Минобразования России № 2783 от 18.07.2002 утверждена «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования».

В России есть опыт обучения, дифференцированного по предпрофессиональной подготовке. С 1957 г. АПН СССР начала эксперимент по внедрению в практику дифференциации по направлениям: физико-математическому и техническом}', биолого-агрономическому, гуманитарному и социально-экономическому через углублённое изучение отдельных предметов. Наряду с этим были организованы также массовые факультативные курсы в общеобразовательных школах (с 1966 г.). Диверсификация образования (1992 г.) открыла возможности для создания широкого спектра общеобразовательных учреждений (лицеев, гимназий, колледжей), реализующих вариативные программы обучения, в том числе и в плане профильной, предпрофессиональной подготовки.

Переход на массовое профильное обучение в настоящее время можно рассматривать как осуществление радикальной дифференциации образования, включающее:

с психолого-педагогических позиций — создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого ученика;

с социальных позиций — наиболее полное раскрытие и рациональное использование возможностей каждого члена общества;

с методических позиций — построение новой дидактической системы мотивации и организации индивидуализированного обучения учащихся.

Профильное обучение — это:

— углубление обучения по ряду родственных по содержанию, близких предметов;

— признание права старшего школьника на выбор направления развития и уровня собственных достижений (обязательного или повышенного), обеспечение этой возможности;

—предоставление детям и подросткам возможности осознать свои интересы, предпочтения, приобрести опыт освоения посильных элементов профессиональной деятельности;

—организация предпрофильной подготовки путём включения в учебный план основной школы обязательных занятий по выбору и профессиональных проб.

Профиль есть та или иная комбинация (сочетание) базовых, профильных и элективных курсов, отвечающая общим рамочным требованиям, существующим в отношении норм учебной нагрузки: минимальным объёмам учебного времени, задаваемых БУПом (33 часа в неделю) и максимальным лимитам санитарной нагрузки (36 часов в неделю).

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. Эта модель включает в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Базовые общеобразовательные предметы обязательны для всех учащихся во всех профилях обучения.

Профильные общеобразовательные предметы — предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Профильные учебные предметы обязательны для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Элективные курсы (курсы по выбору) (англ. e1ecC — выбирать, предпочитать) — это курсы, дополняющие и развивающие содержание профильных или базовых курсов, ведущиеся по пожеланию и выбору учащихся.

Профильное обучение преодолевает главный недостаток современного; общего образования — его слабую ориентацию на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности.

Идентификационная характеристика технологии профильного обучения

Согласно классификации, технологию профильного обучения можно характеризовать следующими показателями.

Уровень и характер применения технологии — весьма широкий: на уровне государственного планирования подготовки кадров — это метатехнология; на уровне управления региональной системой профессионального образования — отраслевые технологии; на уровне работы учебного заведения — модульные и лекальные; обучение трудовым приёмам, мастерству — микротехнологии.

Философская идея технологии больше всего выражена прагматизмом, хотя несомненна и её близость к антропоцентризму.

Основные методологические подходы: практико-ориентированный, дея-тельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научные концепции освоения опыта: технологии в области физического труда — бихевиористские + деятельностные; в области умственного труда — интериоризаторские + развивающие; в области прикладного и художественного труда — гештальттеория.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ключевые компетентности.

Характер содержания и структуры: технократический, профессионально ориентированный по предметной области.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, а также поддержка, помощь.

Тип управления социально-воспитательным процессом: современное традиционное обучение + «консультант»; разнообразие типов.

Организационные формы: дифференцированные, групповые и индивидуальные, клубные.

Средства: практические, вербальные, наглядные.

Подход к ребёнку: личностный, деятельностно-ориентированный.

Преобладающие методы: интерактивные, продуктивные, творческие.

Целевые ориентации технологии профильного обучения

Государственный и региональный уровень

Расширение возможностей социализации, гражданского и социально-трудового становления учащихся.

Развитие познавательно-трудовой активности, профессиональной мобильности выпускников школы.

Создание условий для дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ.

Обеспечение равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями.

Обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективная подготовка выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Подготовка подрастающего поколения к включению в процесс общественного труда.

Уровень учреждения

Выявление интересов и склонностей, способностей школьников, ориентированное на выбор профиля обучения в старшей школе и направление дальнейшего профессионального образования.

Оказание психолого-педагогической помощи в приобретении школьниками опыта, связанного с профессиональным становлением.

Развитие широкого спектра познавательных и профессиональных интересов, ключевых компетенций, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности.

Обеспечение углублённого изучения отдельных предметов программы полного общего образования.

Формирование практического опыта в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности.

Формирование способности принимать адекватное решение о выборе дальнейшего направления образования, пути получения профессии. Создание условий для повышения готовности подростков к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Уровень учащихся

Формирование у учащихся способности принимать адекватное решение о выборе дальнейшего направления образования. Профессиональное самоопределение в условиях рынка труда и профессий.

Овладение общетрудовыми, политехническими и некоторыми специальными технологическими знаниями.

Ясное осознание смысла, содержания и технологии трудового процесса.

Приобретение первичных знаний и умений, связанных с деловым общением, управленческой деятельностью, участием в коллективном труде.

Овладение основами прикладной экономической и экологической подготовки.

двоение начал предпринимательской деятельности.

Развитие и самореализация личности ребёнка.

Формирование творческой личности.

В процессе профильной и предпрофильной подготовки необходимо согласовать интересы четырёх сторон:

— выпускника учебного заведения — помочь ему решить проблему трудоустройства;

— общества — обеспечить его политическую и социально-экономическую стабильность;

—профессиональных учебных заведений и рынка труда конкретного региона,

— работодателей — помочь решить их кадровые проблемы.

Концептуальные позиции технологии

Социальная зрелость и самоопределение выпускников как важнейший параметр развития личности и сохранения индивидуальности.

Принцип предпрофильной подготовки учащихся, включающей психологическую поддержку самоопределения учащихся.

Принцип связи общего, политехнического, трудового, технологического и профессионального образования.

Принцип политехнизма.

Принцип связи обучения с производительным трудом.

Принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Принцип преемственности и открытых перспектив повышения образования.

Право на бесплатное получение первоначального профессионального образования.

Принцип вариативности. Многообразие форм реализации.

Творческий характер учебного и производительного труда.

Содержательные особенности профильного обучения Профильное обучение на старшей ступени

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает перестройку учебно-воспитательного процесса с возможностью разнообразных комбинаций учебных предметов, с использованием эффективных образовательных технологий и гибкой системы управления. Учебный план профильной школы включает в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Базовые общеобразовательные предметы обязательны для всех учащихся во всех профилях обучения. Это: математика, история, русский И иностранные языки, физическая культура, а также интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей).

Профильные общеобразовательные предметы — предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Пример: физика, химия, биология — профильные предметы в естественно-научном профиле; литература, русский и иностранные языки — в гуманитарном профиле и т.д.

Профильные учебные предметы обязательны для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Содержание этих двух типов учебных предметов составляет федеральный компонент государственного стандарта общего образования.

Элективные курсы — обязательные для посещения курсы учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Они служат для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий. Элективные курсы реализуются за счёт школьного компонента учебного плана, могут выполнять три основные функции:

— дополнение содержания профильного курса, т.е. профильный курс получает поддержку, становится углублённым;

—развитие содержания одного из базовых курсов, что позволяет получить дополнительную подготовку, например, для сдачи ЕГЭ по этому предмету на профильном уровне;

— удовлетворение познавательных интересов учащихся в областях, выходящих за рамки профиля, например, в информатике, в экологии или в области искусства.

Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать ученик. По элективным курсам Единый государственный экзамен не проводится.

Примерное соотношение объёмов базовых общеобразовательных, профильных, общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50 : 30 : 20.

Предпрофильное обучение (подготовка)

Предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершении основного общего образования.

К предпрофильной подготовке относится информирование и ориентация учащихся 9-х классов об их возможном выборе профиля обучения в старшей школе, направлений для продолжения обучения в системе начального или среднего профессионального образования.

Курсы по выбору. Основное содержание предпрофильной подготовки учащихся составляют курсы по выбору (элективные). Их основная функция — профориентационная. Таких курсов должно быть достаточное количество, они должны иметь вариативный характер, быть краткосрочными и оригинальными по содержанию, представлять своего рода учебные модули.

Курсы по выбору могут иметь предметно-ориентированный, межпредмет-ный и надпредметный характер.

Содержание курсов по выбору должно быть не только оригинальным, а> прежде всего, ориентированным на формирование интереса и положительной внутренней мотивации у учащихся к освоению того или иного профиля обучения, включать не только информацию, расширяющую знания по традиционным учеб-[.предметам, но и знакомить ученика со способами деятельности, с примитивен профессиональными навыками.

предметно-ориентированные курсы — пропедевтические по отношению к эфильным курсам повышенного уровня. Они помогают обосновать выбор учеником профиля, установить его возможности в режиме обучения на повышенном ровне профильной школы.

Задачами этих курсов являются:

– создание условий для реализации интереса ученика к избранному предмету;
– определение готовности и способности ученика к освоению избранного им предмета на повышенном уровне;
– подготовка ученика к экзаменам по выбору.

Межпредметные (профориентационные) курсы должны быть ознакомительными. Они вводят ученика мир современных профессий. Задачами курсов этого вида являются:

– создание базы для профильной и профессиональной ориентации учащихся;
– обеспечение внутрипрофильной специализации.

Рекомендуемая продолжительность курса — от 3 недель, месяца до одной чет-ерти.

Надпредметные курсы призваны:

– организовать пробы выбора учеником различных курсов;
– организовать участие ребят в проектной деятельности по выбранному профилю;
– уточнить готовность к освоению выбранного профиля.

Курсы по выбору (элективные) разрабатываются в научно-методических центрах, а также самими педагогами, методистами, причём в некоторых экспериментальных регионах уже созданы десятки самых разнообразных элективных4 курсов.

Методические особенности профильного обучения

Концепция профильного обучения акцентирует внимание на двух системообразующих принципах предпрофильной подготовки: введение курсов по выбору, считая при этом одной из основных их функцией — профориентационную, и модернизация системы итоговой аттестации, оценки.

Мотивация. Изначально предполагается, что курс по выбору должен сам по себе вызывать познавательную мотивацию ребёнка, однако первоначальная мотивация под действием тех или иных обстоятельств может значительно изменяться. Поэтому учитель, ведущий курс, должен постоянно формировать мотивацию, используя все возможные методические приёмы:

— интересное преподавание; рождающее увлечённость;
— успех, умножающий желание;
— ставку на самостоятельность и самодеятельность детей, повышающую эффективность работы;
— включение практических, деятельностных форм работы;
— требовательность, основанную на доверии;
— воздействие через коллектив и др.

Оценка учебных достижений учащихся

Предлагается комплексная внутришкольная (итоговые оценки, портфель достижений ученика) и «внешняя» (малый ЕГЭ) схемы аттестации учащихся, намеревающихся продолжить обучение в профильных школах и классах города или района. Эта педагогическая аттестация может дополняться специальными рекомендациями школы по траектории последующего профильного обучения каждого школьника.

Индивидуальный портфель достижений ученика (портфолио) есть дополнительная форма итоговой аттестации 9-классников. Она представляет индивидуальный пакет образовательных достижений — результаты районных, областных олимпиад, интересные самостоятельные проекты и творческие работы. Эти показатели очень важны при определении готовности школьника к углублённому изучению профильных предметов.

Портфель индивидуальных достижений ученика предполагает:

смещение акцента с того; что ученик не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету;

интеграцию количественной и качественной оценок;

перенос педагогического ударения с оценки на самооценку.

Основной смысл этого вида оценивания — показать всё, на что способен ученик, исполнять роль индивидуальной накопительной оценки и, наряду с результатами экзаменов, определять рейтинг выпускников основной школы.

Для оценивания проектов и продуктов деятельности учащихся рекомендуются следующие критерии:

умение планировать деятельность и работать в рамках плана;

навык адекватного подбора информации и средств деятельности;

уровень личной вовлечённости и отношение к деятельности;

умение анализировать процесс и конечный результат;

качество презентации проекта и продукта.

Самооценка. В рамках аттестации важную роль будет играть самооценка учеником своих достижений и приобретение опыта выбора собственного профиля.

Процедура самооценки включает:

разработку учителем чётких эталонов оценивания и ознакомление с ними обучающихся;

создание необходимого психологического настроя учащихся на анализ собственных результатов;

обеспечение ситуации, когда эталоны оценивания учащимся известны и они самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты;

составление учениками собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учётом полученных результатов.

Предтечи, разновидности, последователи

Межведомственный социально-Педагогический комплекс (средняя школа № 18 г. Йошкар-Ола — директор Г.Е. Пейсахович). Это образовательное учреждение, основанное на взаимодействии и сотрудничестве педагогов, детей, родителей, учреждений образования, культуры, спорта, государственных и общественных организаций.

Комплекс представляет собой дифференцированное единство разнообразных самостоятельных школ и центров, объединённых на основе единой целевой комплексной программы воспитания и обучения: средняя общеобразовательная школа, начальная школа, школа искусств, спортивная школа, производственный комплекс и лечебно-восстановительный центр.

Воспитательная система школы-комплекса является социально-педагогической структурой, упорядоченной не только относительно собственно педагогических целей, но и целей самого ребёнка, связанных с удовлетворением актуальных потребностей личности.

Это познавательная деятельность, музыкальная, хореографическая, ИЗО-де-ятельность, спорт и производство.

Цель работы в данном случае сформулирована как создание воспитательной системы школы-комплекса, в которой обеспечиваются возможности развития личности каждого школьника в различных видах деятельности, в условиях Дифференцированного обучения, на основе взаимодействия с окружающей средой.

Структурными подразделениями экспериментальной школы-комплекса № 18 Йошкар-Олы стали: школа раннего развития для детей пяти-шестилетнего возраста, начальная школа, общеобразовательная

школа, школа искусств с отделениями музыки, живописи, хореографии и сценического искусства, спортивная школа, производственный комплекс и лечебно-восстановительный центр Спортивная школа функционирует в режиме разнообразных видов спорта (баскетбол, волейбол, футбол, теннис, плавание, парусный спорт и т.д.), определяемых желанием учащихся.

Производственный комплекс представляет собой объединение школьных мастерских (по дерев}', металлу, швейной и кулинарии) и созданных на их базе малых предприятий по производству мягкой мебели, индивидуальному пошиву одежды, изготовлению кондитерских изделий, оранжереи, а также лечебно-восстановительного центра с кабинетами лечебного массажа, подводного массажа, душа Шар-ко и циркулярного душа, ингалятория. В комплекс входит и стационарный лагерь труда и отдыха на базе совхоза «Овощевод»,

Технология дифференциации обучения по интересам существует в США и некоторых европейских странах как система профилизации учебного плана школы. Профилизация начинается на 7-8-м году обучения, в старших классах. Около 50% учебного времени отводится на обязательные предметы — «ядро», куда входит в основном пять базисов: язык и литература, математика, естествознание, социальные науки, компьютер. Другая половина учебного времени занята предметами по выбору, которые предлагаются в виде «пакетов», содержащих по несколько десятков спецкурсов. Учащиеся выбирают несколько учебных курсов в пакетах гуманитарного, естественно-научного, математического содержания. Обязательный результат обучения состоит в зачёте определённого ограниченного количества курсов по выбору в каждом пакете.

Рекомендуемая литература

Броневщук С.Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе. М.: Аркти, 2000.

Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.

Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. М., 1986.

Горюнова Л. Развитие ребёнка как его жизнетворчество // Искусство в школе. 1993. № 1.

Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Ред.-сост. Е.И. Соколова. Под общ. ред. Н.Л. Селивановой. М.: Педагогическое общество России, 1998.

Джуринскш А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. М.: Знание, 1989.

Каптерев П.Ф. Об эстетическом воспитании. Избранные пед. сочинения. М., 1982.

Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: Решение Комитета по образованию и науке Государственной Думы РФ //Вестник образования. 2002. Декабрь.

Кузина Г.Н. и др. Как развивать художественное восприятие у школьников. М., 1988. • П|; Лебедев Д. Школа гармонии // Искусство в школе. 1992. № 3, 4.

ЛукА.Н. Эмоции и личность. М., 1982.

Луначарский А.В. Избранные статьи по эстетике. М., 1973.

Маанди НА. Школа моей мечты // Народное образование. 1995. № 3.

Ольшаникова А.Е. Эмоции и воспитание. М., 1983.

Основы эстетического воспитания / Под ред. А.К. Дрёмова. М., 1975.

Селевко Г.К. и др. Культурологический социально-педагогический комплекс. Ярославль: ИУУ, 1993.

Селевко Г.К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. М.: РИПКРО, 1996.

Система эстетического воспитания в школе / Под ред. С.А. Герасимова. М., 1983.

Ситник АЛ. Идейно-эстетическое воспитание школьников в процессе урочных фа-культативных и внеклассных занятий. М., 1979.

6.4 Технологии индивидуализации обучения (И.9. Унт, А-С. Границкая, В.Д. Шадриков)

Каждый ребёнок есть однажды случающееся чудо.
Э. Ильенков

Унт Инге Эриховна — доктор педагогических наук, профессор НИИ педагогики Эстонии, автор широко распространённой системы индивидуализации учебных заданий.

Границкая Антонина Сергеевна — профессор Института иностранных языков им. Мориса Тореза, разработала авторскую технологию адаптивного обучения в школе.

Шадриков Владимир Дмитриевич — действительный член РАО, доктор психологии, профессор, руководитель эксперимента по применению индивидуально-ориентированного образования.

Индивидуализация обучения

Современное содержание образования рассчитано на среднего ученика и закреплено государственным образовательным стандартом. Индивидуальное же время, затрачиваемое учащимися на усвоение данного объёма учебной информации, не совпадает со средним, отводимым официальным учебным планом. Преодоление этого противоречия составляет основную цель технологии индивидуализации обучения.

Современное содержание образования рассчитано на среднего ученика и закреплено государственным образовательным стандартом. Индивидуальное же время, затрачиваемое учащимися на усвоение данного объёма учебной информации, не совпадает со средним, отводимым официальным учебным планом. Преодоление этого противоречия — основная цель технологии индивидуализации обучения.

Индивидуальное обучение — форма, модель организации учебного процесса, при которой: 1) учитель взаимодействует лишь с одним учеником; 2) один ученик взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.); 3) двое учащихся взаимодействуют между собой (взаимообучение) без непосредственного участия учителя. Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребёнка к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач, за его продвижением от незнания к знанию, вовремя вносить необходимые коррекции в деятельность как обучающегося, так и учителя, приспосабливать их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Всё это позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности. Индивидуальное обучение в таком «чистом» виде применяется в массовой школе весьма ограниченно (для занятий с девиантными детьми). Кроме того, исключительно индивидуальное обучение нецелесообразно: человек— существо социальное, которое формируется во взаимодействии с окружающим сообществом.

Индивидуальный подход — это: 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности; 2) ориентация на индивидуальные особенности ребёнка в общении с ним; 3) учёт индивидуальных особенностей ребёнка в процессе обучения; 4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех учащихся, но и каждого ребёнка.

Индивидуализация обучения — это: 1) направление в развитии образовательных технологий, которое предполагает углублённую диагностику личности ребёнка, проектирование на этой основе индивидуальной программы его обучения и развития, рефлексию результатов; 2) предоставление ребёнку возможностей индивидуального выбора содержания и методов, принятия решений, самоанализа, самооценки в области обучения; 3) деятельность педагога и ребёнка по поддержке и развитию индивидуальности, самостоятельности, интеллектуального самостроительства личности; 4) повышение роли самостоятельной работы обучающихся в ^учебном процессе.

Технология индивидуализированного обучения — такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения приоритетны. Она предполагает проектирование педагогической деятельности на основе индивидуальных качеств ребёнка (интересов, потребностей, способностей, интеллекта и др.).

Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной. мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также считать «проникающей технологией». Однако технологии, делающие индивидуализацию основным средством достижения целей обучения, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

В современной отечественной педагогической практике и теории можно называть наиболее яркие примеры технологий индивидуализации обучения, организационно связанные с наличием класса и школы:

— проектный метод;
— технология продуктивного образования;
— технология индивидуализированного обучения И.Э. Унт;
— адаптивная система обучения А.С. Границкой;

— обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова.

Технологии индивидуализации обучения представляют динамические системы, охватывающие все звенья учебного процесса: цели, содержание, методы и средства.

Классификационные характеристики технологий индивидуализации обучения

Уровень и характер применения: по области применения — все уровни, по характеру — микротехнология, проникающая.

Философская основа: гуманистическая, антропологистская, природосооб-разная.

Методологический подход: индивидуальный, личностно ориентированный, задачный, дёятельностный.

Ведущие факторы развития: комплексные: био-, социо- и психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная, ТПФУД.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная, 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, гуманитарный, общеобразовательный, личностно ориентированный + дидактоцентрический.

Вид социально-педагогической деятельности: поддержки (сопровождения).

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система «репетитор».

Преобладающие методы: программированные, развивающие, творческие.

Организационные формы: альтернативная, академическая + клубная, индивидуально-групповая, индивидуальная.

Преобладающие средства: вербальные, объяснительно-иллюстративные, программированные + компьютерные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: гуманно-личностный.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: все категории.

Акцент целей

Адаптация содержания, методов и темпов учебной деятельности ребёнка к его особенностям.

Сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, его потенциальных возможностей (способностей).

Содействие средствами индивидуализации самостоятельному выполнению учебных программ каждым учеником, предупреждение неуспеваемости учащихся.

Формирование общеучебных умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития каждого ученика.

Улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов.

Формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, творчества.

Концепции индивидуализации обучения

Всякое обучение имеет своим последним этапом учение (самообучение), которое представляет совершенно индивидуальный процесс.

Индивидуализация — стратегическая цель процесса обучения.

Индивидуализация — необходимый фактор формирования индивидуальности.

Диагностика индивидуальных особенностей ребёнка. Предпосылкой инди-видуализации обучения является изучение особенностей школьников: обученнос-ти, учебных умений, обучаемости, познавательных интересов и т.д.

Уровень развития общеучебных умений и навыков, адекватный условиям индивидуальной работы.

Индивидуальный темп, стиль, метод учебной работы.

Использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам.

Интеграция индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности.

Гипотеза И.Э. Унт: в современных условиях главная форма индивидуализации обучения — самостоятельная работа ученика в школе и дома.

Гипотеза А.С. Границкой: в рамках классно-урочной системы возможна такая организация работы класса, при которой 60-80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками.

Гипотеза В.Д. Шадрикова: развитие способностей эффективно, если давать ребёнку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать на том уровне, который для него сегодня возможен, доступен.

Особенности организации и методики

В качестве мотивации к самостоятельной работе могут выступать: -относительная свобода действий при её выполнении; -удовлетворение от самопознания, самоутверждения; -чувство ответственности; -внешние факторы (похвала, значимость и др\).

Виды самостоятельной работы: а) по форме заданий; б) по объёму и длительности; в) по степени самостоятельности и творчества.

Диагностика индивидуальных особенностей

Учёт факторов и индивидуальных особенностей детей, которые обусловливают неуспеваемость школьников (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении, в навыках учебной работы, пониженная работоспособность). В настоящее время существует много диагностических методик, интерпретированных для учителя. В отдельных случаях поставить диагноз помогают школьные психологи. В результате диагностики следует выяснить, к какому типу относится данный ребёнок.

По каналу преимущественного восприятия информации:

— визуалы (преимущественно воспринимающие зрением);
— аудиалы (преимущественно воспринимающие на слух, «вербально»);
— кинестеты (преимущественно воспринимающие через движение и осязание).

По темпераменту:

— сангвиник, или холерик, или флегматик, или меланхолик;
— экстраверт или интраверт;
— циклотимик или шизотимик;
— устойчивый, или истероидный, или невротический. По скорости восприятия информации:
— быстродействующие («шустрики»);
— медленнодействующие («мямлики»).

По глубине, качеству, уровню освоения информации:

— осваивающие много, но не глубоко и не надолго («верхогляды»);
— осваивающие что-то одно, но качественно и раз и навсегда («основательные»).

По мотивированности к учению, степени желания учиться:

— интересующиеся учением, школой, постижением нового и т.п.;
— равнодушные — «хоть горшком назови, только в печку не ставь»;
— активно не желающие учиться.

По предрасположенности к одному из ведущих типов деятельности:

— в системе «человек — машина»;
— в системе «человек — знак»;
— в системе «человек — художественный образ»;
— в системе «человек — природа»;
— в системе «человек — человек». По коммуникативным качествам:
— активный коммуникант — «душа компании», обращенный на других;
— пассивный коммуникант — «слушатель, исповедник, жилетка», обращенный на себя;
— не склонный к коммуникации — «нелюдим». По способности к данному учебному предмету:
— одарённый;
— способный;
— средних способностей;
— неспособный.

По степени внушаемости:

— внушаемый — сильно, слабо и не внушаемый.

Отметим, что выделение отдельных факторов в массиве первичных данных (получаемых по широкому диапазону тестов) — процедура формальная и содержательное толкование факторов во многом определяется самим исследованием.

Общие особенности реализации технологии

1. Оказание каждому ребёнку индивидуальной педагогической помощи.
2. Преодоление индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления.
3. Учёт и преодоление недостатков семейного воспитания, а также неразвитости сферы мотивации, слабости воли.

4. Оптимизация учебного процесса применительно к способным и одарённым учащимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы).
5. Предоставление свободы выбора элементов процесса обучения.
6. Формирование общеучебных умений и навыков.
7. Формирование адекватной самооценки учащихся.
8. Использование технических средств обучения, включая компьютер.
9. Поддержка способных и одарённых детей.

Технология И.Э. Унт: индивидуальные учебные задания для самостоятельной работы, рабочие тетради на печатной основе, руководства к индивидуализированной самостоятельной работе. Приспособление к имеющейся учебной литературе.

Технология А.С. Границкой: оригинальная нелинейная конструкция урока: часть первая — обучение всех, часть вторая — два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками. Использование обобщённых схем (Шаталов), работы в парах сменного состава (Дьяченко), многоуровневых заданий с адаптацией (карточки Границкой).

Технология В.Д. Шадрикова:

Учебные предметы по представленности в них абстрактного и конкретного материала можно разделить на три группы:

— математика (абстрактный);
— физика, астрономия, музыка, черчение, химия (абстрактно-конкретный);
— литература, русский язык, история и др. (конкретный).

В зависимости от индивидуальных характеристик развития способностей, прежде всего качественной специфики интеллекта (вербального или абстрактно-логического), а также уровня развития способностей ученик (с помощью учителя и психолога) выбирает для каждого предмета уровень содержания образования и тип обучения.

В результате такого выбора по всем предметам разрабатывается индивидуалъно-ориентированный учебный план, освоение которого даёт полноценное общее среднее образование.

Учебный план, программы и методические пособия для шести уровней, которые позволяют вести обучение в зависимости от способностей каждого ученика. Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, ученики оказываются в классах с переменным составом. От урока (предмета) к уроку класса-группы может меняться.

Причём выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается не «навсе да», как в классах выравнивания, а в соответствии с сегодняшним наличным состоянием способностей ученика. В этом случае каждый ученик будет реализовывать свою образовательную' программу.

Шесть уровней сложности позволяют охватить практически всех детей том числе и неуспевающих, организовать учебный процесс, посильный для всех адаптированный к способностям ученика, к их развитию.

Для реализации концепции необходимо выполнять ряд организационно-пе-дагогических условий:

— осознание основных идей концепции всеми участниками образовательной: процесса и его организаторами;
— обеспечение взаимодействия между педагогами, методистами, психологами и учёными, разрабатывающими содержание образования;
— создание организационных, кадровых, материальных и финансовых предпосылок реализации индивидуально ориентированного учебного плана;
— освоение содержания образования преподавателями в различных уровнях сложности;
— переподготовка психологов на основе разработанных методов диагностики общих способностей;
— обучение учителей, включая курсы психологии способностей, дифференциальной психологии и психологии индивидуальных различий;
— организация в школах кабинетов психологической диагностики и психологической консультации с соответствующим методическим оснащением;
— организация издания учебников и методической литературы по индивидуально ориентированному учебному плану.

Без выполнения этих условий может оказаться, что индивидуальное обучение — есть, а индивидуализации обучения — нет.

Модель индивидуальных образовательных программ в рамках ; технологии продуктивного образования.

Индивидуальный образовательный маршрут — это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе его обучения.

Индивидуальная образовательная программа — не самостоятельный объект образовательных программах (базовая, программа углублённого обучения, реалитационная и т.д.), она — способ индивидуального освоения одной из существующих программ.

Содержательную основу обучения по индивидуальной образовательной проеме составляют учебные программы по образовательным областям или предметам разбитые на небольшие блоки — учебные модули.

Учебный модуль, используемый при организации индивидуального обучения должен быть оформлен в виде организационно-педагогического документа, доступного всем участникам педагогического процесса (учитель, ученик, администрация, родители и т.д.). Этот документ должен содержать в себе следующие позиции:

1. Учебный предмет (группа предметов, интегрированный курс).
2. Название программы (базовая, углублённое изучение, авторская и т.п.).
3. Название модуля (тема учебной программы).
4. Число часов учебной программы, покрываемое модулем.
5. Программное содержание (например, текст типовой программы, относящийся к данному модулю).
6. Способ выполнения.
7. Форма отчётности.

Индивидуальная образовательная программа реализуется различными способами обучения.

1. Занятие в классе. Образовательный маршрут может предполагать изучение одного или нескольких модулей по обычной классно-урочной системе. Наряду с посещением уроков по выбранной теме (модулю) в своём классе может быть организовано классное обучение в другом классе своей или другой школы.
2. Групповые занятия. Для группы учащихся, перешедших на индивидуальное обучение, может быть организовано групповое выполнение отдельного модуля.
3. Самостоятельное изучение. Самостоятельная работа учащихся — это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно' выполняют различные задания для развития знаний, Умений, навыков и личностных качеств.
4. Практика. Важная форма организации индивидуального обучения — практика, которая может проходить в различных организациях и учреждениях культуры, Науки, образования, государственном и частном секторе экономики.

К разделу практики относятся и многочисленные формы кружковых занятий, организуемых как на базе школы, так и вне её.

5. Домашняя самостоятельная работа. Обеспечивает индивидуальное обучение несёт персональную ответственность за организацию и ход этого обучения в обязанности которого входит:

оценка готовности ученика к переходу на индивидуальное обучение;

выбор совместно с учеником индивидуального образовательного маршрута.

—контакты с местами прохождения практики (тестами выполнения учеб модулей, расположенных вне школы);

—регулярные встречи с учеником, обсуждение хода прохождения индивидуального образовательного маршрута (рекомендуется выделить для таких час в неделю);

— корректировка образовательного маршрута;

—контакты с родителями ученика;

—оформление результатов аттестации ученика (внесение оценок и другой ин формации о достижениях в школьную документацию).

Контролирующая структура индивидуального образовательного маршрута включает контрольные точки соприкосновения ученика со школой.

1.Текущий контроль, подразумевающий выдачу учебных заданий, регулярные встречи с тьютором (классным руководителем), посещение консультаций и т.п.

2.Отчётность по выполнению учебных модулей.

В ходе выполнения индивидуального образовательного маршрута может возникнуть необходимость его корректировки. Она производится тьютором (классным руководителем) и доводится до сведения администрации школы и родителей позволяет живо реагировать на запросы рынка труда.

Когда у детей начинают проявляться способности к отдельным предметам и интересы при этом совпадают с желанием развивать далее именно эти способности, им предоставляется возможность включиться в работу группы учащихся со сходными интересами.

На основании предварительного тестирования по отдельным предметам (математика, язык, физика, химия, биология) создаются группы разного уровня — А В, С. Не классы, а группы на потоке. Класс — как группа постоянного состава остаётся, ребята продолжают учиться в своих классах, но на уроки по отдельным предметам они идут в свои группы — кто в группу А, кто в группу В, кто в группу С. Таким образом, ученик, интересующийся математикой и ориентирующийся на технический вуз, может в соответствии с проявленным уровнем подготовленности попасть в группу С или В, а по языку, который ему не даётся, — в группу А, но только в том случае, если он этого захочет.

Эта дифференциация дополняется существенными особенностями организации учебного процесса:

— вводится индивидуальный режим посещаемости;
— применяется зачётно-урочная система (досрочный зачёт);
— разрешается экстернат;
— существует дистанционное обучение на дому и в школе.

При этом три класса превращаются в три дифференцированные группы, скомплектованные По совокупности двух факторов: интересам к содержанию и уровню сложности программ. На протяжении всего обучения действует система зачётов и тестирования, и в любой момент, если ученик покажет более высокие результаты и изъявит желание перейти в другую группу, более высокого уровня, ему будет предоставлена такая возможность.

Для того чтобы ребёнок действительно учился с интересом, удовлетворял свои познавательные потребности, образовательное пространство школы имеет множество степеней свободы. Расписание создаётся по принципу параллельного преподавания по разным уровням сложности и направлениям специализации.

Ученик, например, не любит математику. Этот предмет в 10 часов утра идёт одновременно у трёх преподавателей на трёх разных уровнях: базовом средней школы, продвинутом олимпиадном и высоком вузовском. Ученик сам выбирает, может переходить с уровня на уровень (выше или ниже) или позаниматься в обоих, чтобы понять свои возможности.

Весь процесс составления индивидуальных образовательных программ (ИОП) начинается в конце учебного года. Учащимся предлагается матрица выбора — бланк, на котором по всем направлениям выбора указываются содержание и объёмы учебной нагрузки (см. рис. 44). Учащиеся под руководством классных руководителей (тьюторов) и с помощью родителей набирают количество учебных (аудиторных) часов в соответствии с установленными нормами.

Вся работа по построению ИОП по предметам дополняется созданием индивидуальной программы самовоспитания. Таким образом, к образовательному процессу подключаются психогенные механизмы развития личности.

Разработка индивидуальных образовательных программ поддерживается группой профессионалов (предметников, тьюторов, воспитателей, психологов).

Инвариантная часть		Объём (час)
БУП	Русский язык	1
	География	1
	Физкультура	2
	ОБЖ (ССЛ)	2
ГУП	Информатика	1
	МХК	
	Стилистика	
		

+

Выбор предмета и уровня изучения	Объём (час.)		
	Угл.	Расш.	Баз.
Математика	7	5	4
Физика	6	5	2
Химия	5	–	2
Биология	4	–	2
История	–	4	3
Иностр. язык	–	3	2
Литература	–	6	4

+

Профильные дисциплины	Объём (час)
Стилистика	1
Риторика	1
Информатика	2
Экономика	2
Логика	1
Философия	2
МХК	1
МХЛ	1

+

Спецкурсы, факультативы	Объём (час)
Русский язык	1
Литература	2
Математика	2
Физика	1
Химия	1
Биология	1
История	1
Иностр. язык	1
Философия	1
ТРИЗ	1

+

Учебно-научно-исследовательская работа (самообразование)
Экология
Краеведение: — географическая
— историческая
— литературная
Научные направления:
— математика
— физика
— химия

+

Технология	Объём (час)
Делопроизводство	3
Оператор ЭВМ	3
Швея	3
Ремонт в быту	3
Мед. работник	3
Воспитатель	3
Черчение (автокад.)	3

+

Дополнительное образование (самообразование)	
Дворцы	ДЭЦ
Клубы	БК
Школы	ЗФТШ
Центры	ЦДЮТЭ
Кружки	МБШ

Рис. 44. Матрица выбора (построения) индивидуальной образовательной программы старшеклассника

Предтечи, разновидности, последователи

Технологии различных видов самостоятельной работы учащихся.

Наиболее разработанной формой индивидуализации обучения, опирающейся принципы открытого обучения, является организация самостоятельной работы учащихся.

Самостоятельная работа — это такой способ учебной работы, при котором

1) учащимся предлагаются учебные задания и руководства для их выполнения;

2) работа проводится без непосредственного участия преподавателя, но под его руководством;

3) когда выполнение работы требует от ученика самостоятельного ориентирования в учебном материале и умственного напряжения (И.Э. Унт).

Чаще всего понятие «самостоятельная работа» используется в первом значении.

Выделяются следующие цели самостоятельной работы:

— способствовать развитию умственных сил ученика;

— формировать самостоятельность учащихся;

— формировать творческое самостоятельное мышление, научные интересы, потребность в образовании.

Самостоятельная работа учащихся является основной формой и средством индивидуализации обучения.

Самостоятельную работу можно разделить на:

а) самостоятельную работу в учебном заведении

в) процессе занятий);

б) самостоятельную работу, выполняемую за пределами учебного заведения, в том числе и дома;

в) индивидуальную самостоятельную работу (каждый работает над своим заданием).

г) групповую самостоятельную работу (все выполняют одно задание). Виды самостоятельных заданий:

1)учебные задания, опосредующие учебную информацию. В них соответствующая информация дана непосредственно или же задание указывает на источника, откуда можно получить необходимую информацию. Этот вид задания заменяет устное изложение учителем и предназначен в основном для первоначального Восприятия учебного материала.

2)Выделяются учебные задания, направляющие работу ученика с учебным материалом. Эти задания ориентируют ученика на осмысление и систематизацию , а также на самоконтроль, наводят на сравнение, выводы, обобщения.

Учебные задания, требующие от ученика творческой деятельности задания приобщают ученика к решению проблем, к самостоятельному сбору материала, к составлению заданий, к написанию сочинений и т.д.

Важное преимущество самостоятельной работы перед другими формами дивидуализации обучения состоит в том, что в ней совмещаются возможность самого ученика определять темп и стиль обучения и возможность контроля за процессом обучения со стороны преподавателя. В самостоятельной работе каждый ученик получает конкретное задание, которое предполагает и выполнение опрел ленной проверочной работы. В этом случае можно проверить степень участия ученика в выполнении этого задания.

В то же время при самостоятельной работе ученик может заниматься в индивидуальном темпе, может вникнуть в то, что ему неясно, выполнять задания, соответствующие своим умениям. Самостоятельная работа активизирует школьников-все, даже пассивные или ленивые, должны выполнить задания сами, не дожидаясь пока кто-то другой его выполнит, как это происходит при фронтальной работе.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Чёткая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов её выполнения.
4. Чёткое определение преподавателем форм отчётности, объёма работы, сроков её представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации — установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчётности и т. д.
7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т. д.).

Технология «портфолио». Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста». В современном российском образовании — это папка индивидуальных достижений ученика.

В наиболее общем понимании учебное портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассников, учителей, родителей, тестовых, общественных организаций), предназначенных для последующего и анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного ученика и дальнейшей коррекции процесса обучения.

типы портфолио. В зависимости от целей создания портфолио бывают разных типов:

1) «папка достижений», направленная на повышение собственной значимости-ученика и отражающая его успехи (похвальные грамоты за учёбу, достижения в порте, музыке, шахматах и т.д.; благодарственные письма родителей, табели успеваемости, значки, медали и т.п.);

2) рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития ученика, помогающее отследить результативность его деятельности как в количественном, так и качественном плане. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы ученика — сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки, зачётные работы, видеокассеты, результаты медицинских и психологических обследований и т.д., — в общем, всё, что делалось в течение определённого срока (например, года);

3) проблемно-исследовательское, связанное с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции.

Сбор и систематизация материала в таких портфолио помогает ученику не только достойно написать какую-либо научную работу, но и «поднимает» его познавательные интересы до высот научных образцов;

4) тематическое портфолио, создаваемое в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса, предмета, а также внеурочной деятельности;

5) портфолио-антология,, презентация (подборка наиболее представительного) работ ученика, предполагающая непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, а также их самоанализ и самооценку.

Варианты использования. Портфолио могут использоваться:

– как инструменты, при обсуждении результатов обучения с одноклассниками, учителями и родителями;
– как возможность для рефлексии учеником собственной работы;
– для подготовки и обоснования целей будущей работы;
– как документ, в котором отражено развитие ученика, его система отношений и результаты его самовыражения;
– как демонстрация стилей обучения, свойственных ученику, сторон его интеллекта и особенностей его культуры;
– как возможность для ученика самому определить темы для портфолио;
– как возможность рефлексии собственных изменений;
– как возможность установить связи между предыдущим и новым знанием.
– Продукты деятельности. В учебные портфолио могут быть включены следующие категории и наименования продуктов учебно-познавательной деятельности ученика:
– Работы ученика:
– классные самостоятельные работы;
– домашние работы;
– прикладные математические проекты (как индивидуальные, так и групповые);
– решения сложных занимательных задач по данной теме (на выбор ученика);
– решения задач и упражнений из учебника, выполненных самостоятельно сверх учебной программы; .
– математическое сочинение по сложным вопросам данной темы;
– математический реферат с историческим содержанием;
– наглядные пособия по данной теме, настенные материалы, модели;
– копии статей из журналов и книг, прочитанных по данной теме;
– математическая автобиография;
– математический дневник;
– работы над ошибками, выполненные в классе и дома;
– задачи, составленные самим учеником по данной теме;
– оригиналы, фотографии или зарисовки математических моделей и объектов по данной теме, сделанные учеником или группой учащихся;
– копии текстов и файлов из интернетовских сайтов, компьютерных программ; и энциклопедий, прочитанных по данной теме;
– графические работы, выполненные по данной теме;
– описания экспериментов и лабораторных работ, выполненных учащимися (как индивидуально, так и в малой группе);
– варианты работ, выполненные учащимися в парах или в процессе взаимообучения;
– аудио- и видеокассеты с записью выступления ученика по данной теме на уроке (школьной конференции, семинаре и т.п.);
– листы самоконтроля с описанием того, что ученик не понимает по данной теме, почему и в какой помощи он нуждается;
– работы из смежных дисциплин и практических ситуаций, в которых ученый использовал свои знания и умения по данной теме;
– лист целей, которых ученик хотел бы достигнуть после изучения данной темы, уровень реального достижения и описание причин при недостижении целей;
– копии работ ученика, выполненные в математических кружках, на разного уровня математических турнирах и олимпиадах, имеющих отношение к данной теме.

– копии электронных записок ученика, которыми он обменивался с одноклассниками, учителем при выполнении проектов и творческих заданий;

– дипломы, поощрения, награды по данному предмету. Заметки учителя, одноклассников, родителей:

— описание результатов наблюдений учителя за данным учеником на уроках математики;

— описание интервью, бесед учителя с учеником;

— листы проверок учителя с комментариями (посещаемость, участие в работе класса, уровень и качество выполнения самостоятельных и контрольных работ);

— копии записок учителя родителям ученика, другим учителям и т.д.; ,

— лист оценок и комментариев учителя по работам ученика;

— математическая характеристика, включающая как количественные результаты, так и качественные показатели учебно-познавательной деятельности ученика;

— отзывы Других учителей и школьной администрации о данном ученике;

— отзывы одноклассников, родителей, общественных организаций и т.д.

Всё разнообразие видов портфолио определяется целью его использования. После определения цели решаются вопросы основных и специфических компонентов портфолио, процесса его оценки, внешнего оформления и обсуждения. Преподаватель, использующий эту технологию, может создать портфолио преподавателя по предмету, портфолио-методист.

Внедрение технологии «Портфолио» в учебном заведении требует большой и систематической работы по повышению квалификации учителей. Работа должна быть нацелена на формирование у них готовности принять эту инновацию на основе понимания всех её возможностей для раннего формирования у учащихся профессионально значимых умений.

Обучение на основе индивидуального стиля учения (Е.А. Александрова, М.В. Алёшина). Авторы подошли к индивидуализации обучения как проблеме развития самостоятельности, самостоятельной деятельности школьника, называя эту деятельность учением, которое предполагает определённую организацию педагогической деятельности учителя.

Индивидуализация обучения на основе максимально возможного учёта факторов, влияющих на процессы эффективности учения (самостоятельной работы) и обучения (элементы образовательной среды, эмоциональные, социологические и перцептивные элементы). Важнейшими факторами, создающими благоприятный эмоциональный фон для учения, являются:

а) Свобода самостоятельности, свобода выбора. На уровне города (района, области) — это выбор учебного заведения; на уровне учебного заведения — выбор профиля класса, факультативов, спецкурсов. На уровне занятия — это выбор:

– индивидуального образовательного маршрута;

– форм, способов, темпа учения, его режима (например, интенсив);

– заданий (в том числе и домашних) по степени сложности на тот или иной балл;

– заданий и форм отчётности различного характера: творческих или аналитических, устных или письменных, соответствующих индивидуальному стилю учения;

– «коллеги» — соученика или учителя для партнёрской работы над заданием;

– дидактических материалов, дополнительных источников информации и т.п.

б) Самостоятельность в способах и формах «добывания» знаний. Однообразное домашнее задание уступает место вариативному домашнему творчеству.

Домашнее творчество в этом случае выступает как творческий проект, причём проектная деятельность уместна практически по всем дисциплинам учебного плана. Формы индивидуального домашнего творчества крайне многообразны и лабильны. Среди них могут быть:

разработка и создание действующих макетов, учебных пособий для школы ж подготовкой соответствующей документации;

выполнение конкретной практической работы (переплётные, дизайн-проекты для школы или для соседнего детского сада);

описание научной проблемы или культурного явления, исторического процесса (с указанием их социального значения);

проведение и описание эксперимента;

подготовка к дебатам различной направленности;

критический анализ газетных/журнальных статей;
дайджест статей (передач);
сравнительный анализ текстов;
создание и озвучивание текста и музыки видеофильма;
составление задачника по физике, химии, математике;
создание генеалогического древа семьи в любой форме;
выпуск сборников рефератов, сочинений и т.п.

Необходимо постоянное внимание и стимулирование успешности самостоя-тельных шагов школьника, поощрение его инициативы.

в) Обеспечение индивидуального стиля учебной работы.

. Индивидуальный стиль учения рассматривается как проявление процессов самости, как система приёмов самостоятельной учебной деятельности школьника, направленная на поиск знаний и самоопределение в средствах, приводящих к успешности. Типология индивидуальных стилей учения основывается на соотношении самоопределения (Я выбрал свой стиль), самореализации (Я умею использовать собственную систему приёмов и методов учебной деятельности), самоанализа (Я знаю, в чём моя проблема) и мотивации деятельности (Я хочу успешно самореализоваться). Резкой границы между индивидуальными стилями не существует. Школьники чаще всего находятся в «перекрестье стилей».

При «определяющемся» стиле самоопределение преобладает над самореализацией. Такие ученики много времени уделяют конкретизации целей учения. Определение целей положительно влияет на развитие их самоуважения, интереса к себе, стремления к самопознанию, роста самосознания.

Представители «реализующего» стиля отличаются преобладанием процесса реализации над самоопределением. Самореализация взаимосвязана с умением ученика успешно применять знания, приобретённые им самостоятельно. Для школьников с подобным стилем более значимо не просто знать материал, а что-либо сделать. Поэтому этот стиль ещё можно назвать практико-ориентированным.

«Определяюще-реализующий стиль характеризуется равновесием значимости самоопределения и самореализации. Ребёнок в равной степени интересуется как определением в материале, так и его практическим применением, его радуют и теоретические, и практические успехи.

Если ученик ориентируется на своё Я, внешним проявлением стиля становится самодостаточность в самоопределении и самореализации. Ребёнок может высказать и отстоять своё мнение, способ решения задачи, какой-либо проект.

г) Сопровождение и педагогическая поддержка. Как оценить человеку свою успешность, не сравнивая себя с другими, а только с самим собой «предыдущим», как отследить самодвижение в учении? Ответ (один из возможных): предоставить ученику право выбора способа самоанализа, обеспечив разнообразные тестовые методики самоконтроля по изучаемой дисциплине (сопровождение) и организовав совместное обсуждение успехов и неудач учения (поддержка).

Индивидуальная работа с неуспевающими

Коррекционные методы преодоления неуспеваемости педагогически запущенных школьников преимущественно индивидуальны. Знание о возможных причинах неуспеваемости каждого подростка дают диагностирующие контрольные работы и беседы с учётом и анализом наиболее характерных для него ошибок и затруднений при учебной работе. В зависимости от выявленных особенностей учитель вместе с подростком намечает программу дальнейшей работы, её объём, конкретное содержание, периодичность. Содержание дополнительных занятий даётся в «Программе коррекции трудновоспитуемое™» (раздел «Учись учиться»). Это может быть: работа над пропущенным материалом; подготовка к восприятию нового материала; преодоление пробелов в навыках учебного труда (развитие умения слушать объяснения учителя, фиксировать главное, читать и конспектировать, составлять план ответа, задавать вопросы и отвечать на них, анализировать ошибки и т.д.); усвоение алгоритмов решения задач определённого типа; упражнения в повышении темпа учебной работы; специальная тренировка внимания, мышления, памяти, устной и письменной речи; развитие навыков самоконтроля и другие.

При неуспеваемости подростки часто не выполняют требований учителя (нет тетради, забыл ручку, испортил книжку, сломал прибор в кабинете), нарушают дисциплину на уроке и на перемене, что может быть следствием как внешних (поведение учителя, отсутствие единых требований, отрицательное влияние сверстников по месту жительства и другие), так и внутренних факторов (неумение вести себя в

соответствии с правилами поведения, несформированность волевых черт характера, привычка к праздному провождению времени, чрезмерная увлечённость каким-либо видом внеучебной деятельности), В зависимости от характера и причин недисциплинированности учитель вырабатывает определённую линию поведения и взаимодействия с трудным подростком, направленную на преодоление этих явлений.

Существенное значение для формирования социальной позиции личности, точнее, её отношений к себе, к окружающим людям, коллективу и обществу в целом имеет включение трудных подростков в общественно полезную, ценностно- ориентационную деятельность. Основное направление такой деятельности подростков в нашем обществе — образование (профессия), труд, культура и забота о человеке как наивысшей ценности общества. Значит, для формирований! личностного отношения к этим ценностям в процессе перевоспитания необходимо; расширение круга знаний педагогически запущенных подростков, повышение их? интеллектуального и культурного уровня. Достигается это с помощью различных,) форм внеклассной и внешкольной воспитательной работы: тематические классные часы, диспуты, устные журналы, экскурсии, индивидуальные беседы с учащимися, встречи с интересными людьми, участие в поисковой работе, походы.

Обязательное методическое условие: педагогически запущенный школьник должен быть поставлен в активную позицию при проведении каждого из этих дел он должен психологически переживать сопричастность к каждому из них.

Индивидуальные компьютерные обучающие программы (разветвлённые, адаптивные) — см. гл. XIII.

Технология педагогической поддержки О. С. Пгзмана состоит в совмест- ном с ребёнком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни — см. п. 15.8.

Технология индивидуального обучения Ю.А. Макарова. Технология индивидуального обучения пермского педагога фактически отменяет классно-урочную систему. Она направлена на то, чтобы ученик как можно меньше слушал объяснение учителя и как можно больше работал сам. Объяснению отводится другая; роль при ориентации на уровень ученика. Один в состоянии самостоятельно разобраться в теме, прочитав учебник один раз, а другому и урока на это не хватит. За чем же всем отводить на это одинаковое время?

Для начала ученик должен попробовать разобраться в материале сам, учитель помогает, но лишь в том случае, если ребёнок сталкивается с непреодолимыми трудностями. А поскольку уровень трудности для всех разный, появляется необходимость в создании разноуровневых учебных материалов.

Подготовка к самостоятельности начинается уже в начальной школе, с первого класса, постепенно. В средней школе появляются индивидуальные карточки трёх уровней, время на самостоятельную работу увеличивается, но от темы к теме ребята переходят ещё все вместе. А в старшей школе темп обучения и уровень трудности каждый может уже выбирать сам.

Учебники и пособия создаются сотрудниками лаборатории индивидуального обучения (средняя школа № 140, г. Пермь).

Технологии компенсирующего обучения. Определённая часть (до 20%) детей, поступающих в общеобразовательную школу, имеют различные психосоматические дефекты, которые без дополнительной психолого-педагогической помощи приводят к хроническому отставанию в учебной деятельности и последующей социальной дезадаптации. В связи с этим в общеобразовательных школах существуют классы компенсирующего обучения, где предусмотрены специальные диагностико-коррекционные программы, выявляющие и корректирующие дефекты развития детей, т.е. дополнительные педагогические усилия в отношении отстающих учащихся (см. гл. XII).

«Метод проектов» применялся во многих школах и вузах в 20-х гг.; сего- дня школьная практика вновь обращается к нему. Метод проектов — это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, даёт возможность ребёнку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Натовская система (США), в которой учебный процесс делится на две части. Первая часть — это урочная работа с классом в целом, а вторая — индивидуальные занятия с теми, кто нуждается в таких занятиях: либо для того, чтобы не отстать от общепринятых норм, либо с теми, кто отличается сравнительно развитыми способностями. С последней категорией работает учитель, а с менее способными и отстающими учениками занимается помощник учителя.

План Трампа (широко применяемый в США) — система организационных форм обучения, сочетающая занятия в больших аудиториях с индивидуальными занятиями и с занятиями в малых группах. Лекции с использованием современных технических средств (телевидения, компьютера) для больших групп, в 100-150 человек, читают высококвалифицированные преподаватели, профессора. Малые группы, в 10-15 человек (под руководством бригады учителей), обсуждают материалы лекций, ведут дискуссии. Индивидуальная работа проводится в школьных кабинетах, лабораториях. Время этих видов занятий распределяется так: на лекционные занятия отводится 40%; на занятия в малых группах — 20%; на индивидуальную работу в кабинетах и лабораториях — 40%. Классов, как таковых, нет, состав малых групп непостоянный.

По Дальтон-плану каждый ученик мог работать индивидуально в соответствии со своими способностями, чаще всего самостоятельно в обстановке лаборатории и по специальному плану, который разрабатывался в форме карточек трёх видов: лабораторная карточка инструктора, индивидуальная учётная карточка ученика и учётная карточка класса. Учитель работает с классом на вводном занятии, а также при подведении итогов самостоятельной индивидуальной работы учащихся.

Система бригадно-индивидуалъного обучения разработана в 80-е гг. а университете Д. Гопкинса (США) применительно к преподаванию математики в начальной школе. Работа проводится в группах из 4-5 детей. Состав группы должен быть максимально разнородным: мальчики и девочки, различной успеваемости, возможно — различного этнического происхождения. Учебный материал разбит на разделы. Индивидуализация состояла в том, что ученик прорабатывает материал в собственном темпе. Последовательность проработки такова: 1) ознакомление с руководством учителя по работе с данным разделом, который посвящен овладению тем или иным умением; 2) работа на основе серии планов-заданий, каждое из которых посвящено отдельной операции — компоненту умения; 3) самостоятельная проверка сформированного умения; 4) заключительная тестовая проверка.

Члены группы (бригады) работают парами, проверяют друг у друга выполнение контрольных заданий и оценивают их по 100-балльной шкале.

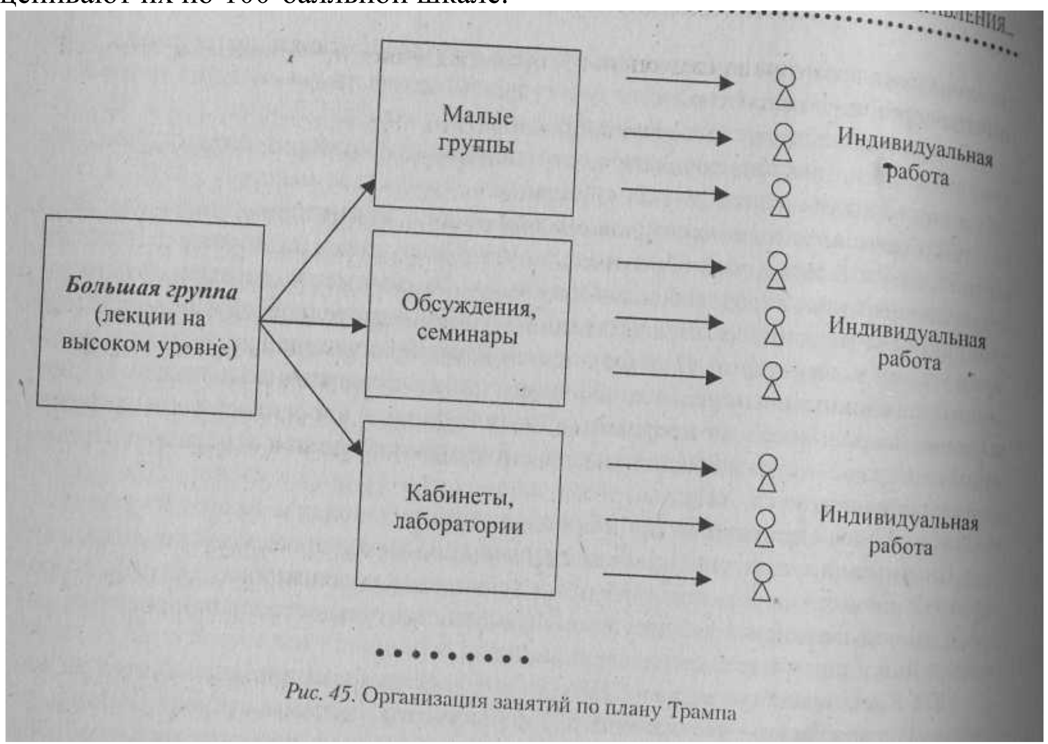


Рис. 45. Организация занятий по плану Трампа

очно высокого уровня самооценки, группа выделяет представителя, который Учитывается преподавателю. Открытая школа индивидуального обучения. На совершенно иных организационных принципах строится обучение в «открытой» школе, которая характеризуется гораздо большей гибкостью. Обучение проводится на индивидуальной или ориентировано на небольшие группы учащихся. Каждый школьник учится в том темпе, который для него оптимален. Контрольные задания также имеют индивидуальный характер и даются ребёнку в тот момент, когда он завершил определённую учебную тему. Парты располагаются в классной комнате свободно, под разными углами к доске. Детям разрешается

вставать, передвигаться по классу, разговаривать, выходить и входить в любое время. Поэтому уровень шума в таких классах выше, чем на уроках в традиционной школе. В ходе обучения учитель не ставит детям оценок, но регулярно проводит родительские собрания где высказывает своё мнение об успеваемости каждого ребёнка. Отличительной чертой такого обучения является главным образом его индивидуализация.

Индивидуальный план в школе США. Начиная с детского сада все дети Америки тестируются, чтобы по возможности точно определить, какое образовательное предложение в наибольшей мере совпадает с врождёнными способностями ребёнка и пойдёт ему впрок без перенапряжения.

После начальной школы обязательных предметов три: спорт, английский язык, обществоведение. Остальные из 200 предложений на выбор, пока в совокупности не наберётся от 17 до 21 зачётного очка (каждый учебный предмет эквивалентен определённому количеству очков: за английский — 3 очка, за спорт — тоже 3, за математику — 2, географию — 1 и т. д.). Из обязательных и свободно выбранных предметов старшеклассник составляет себе индивидуальный план и до окончания школы подчиняется только ему.

Выбирается, разумеется, то, что нужно для будущей профессии, для хорошего заработка, для конкурентоспособности на рынке труда.

Рекомендуемая литература

Акимова М.К. и др. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992.

Александрова Е.А., Алёшина М.В. Элементы индивидуализации обучения // Школьные ^технологии. 2003. №2

Алексеев СВ. Дифференциация в обучении предметам естественно-научного цикла. Л., 1991.

Бабаиский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982.

Башмаков М.И. Индивидуальная образовательная программа средней школы // Школьные технологии. 2000. № 3.

Беспалько В.П. Персонифицированное образование// Педагогика. 1998. № 2.

Боголюбов С.К. Индивидуальные задания по курсу черчения. М., 1994.

Воловий М.Б. Индивидуальные задания по математике для 5-го класса. М., 1994.

Границкая А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе.'1! М.: Просвещение, 1991.

Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Е. Основы педагогики индивидуальности. Калининград,! 2000.

Гроот Р. Дифференциация в образовании // Директор. 1994. №5.

Гузеев В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения //| Директор школы. 1995. № 6.

Дифференциация как система. В 2 ч. М., 1992.

Драль 10. Программа экстренных мер // Народное образование. 1990. № 5.

Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.

Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблеем ма. Казань, 1982.

Кулюткин Ю.Н., Сухобская ГС. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971.

Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е. Биченковой. М: Новая школа, 1995.

Лошнова О.Б. Уровневая дифференциация обучения. М., 1994.

Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обу-м чении. М.: Педагогика, 1985.

Рабунский В.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе\ анализа их самостоятельной учебной деятельности. М., 1975.

Раченко И.П. НОТ учителя. М.: Просвещение, 1989.

Рожшюва Л.Н. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. М.: Народное.! образование, 1992.

Селевко Г.К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. М<| РИПКРО, 1996.

Соловьёв В., Глазунова М. Анализ ситуации — условие успеха // Народное образованйе. 1996. № 1.

Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. .
Холодная МЛ. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.: ПЕРСЭ, 2002.
Холодная М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как оДН° из направлений индивидуализации обучения // Школьные технологии. 2000. № 4. '|
Шадриков ВД. Индивидуализация содержания образования // Школьные технол0 гай. 2000. №2.
Шадриков ВД. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.
Шадриков ВД. Философия образования и образовательная политика. М: Логос, Д

7.5. Коллективный способ обучения КСО (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко)

Обучение — это общение человека с человечеством.
А. Петровский

Ривин Александр Григорьевич — русский советский педагог-новатор, автор метода коллективной учебной работы с применением диалогических пар сменного состава.

Способы обучения

По В.К. Дьяченко, сущность обучения есть общение обучающих и обучаемых. Вид общения определяет и организационную форму обучения. Развитие способов обучения в истории образования основывалось на применении различных видов общения.

Вид общения	Организационная форма обучения	Способ обучения	
1. Опосредованное общение через письменную речь (один человек)	Индивидуально-обособленная самостоятельная работа с источником информации	Индивидуально-самостоятельный	
2. Общение в паре (два человека)	Индивидуально-парная (один учит другого)	Индивидуальный (парно-индивидуальный) способ обучения (ИСО) – до XVI–XVII вв.	
3. Групповое общение (три и более человека)	Групповая (один одновременно учит многих)	Групповой способ обучения (ГСО) – XVII–XX вв.; включает три формы: групповую, парную и индивидуальную	
4. Общение в парах сменного состава (диалогические сочетания)	Коллективная (каждый учит каждого)	Коллективный способ обучения (КСО); включает все четыре формы: коллективную, групповую, парную и индивидуальную	

Коллективным способом обучения является такая его организация которой обучение осуществляется путём общения в «динамических парах (со сменным составом), когда каждый учит (проучивает) каждого.

А.Г. Ривин и В.К. Дьяченко используют идею взаимного обучения, без учета различии наличного уровня знании и способностей, включая в посильный диалог общение всех детей, применяя форму динамических (меняющихся) пар, в которых ребёнок выступает поочерёдно то учеником, то учителем.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: в проекте, охватывающем всю систему образования, — метатехнология, общепедагогическая; в масштабе школы, предмета — отраслевая, как частично используемая — модульно-локальная.

Философская основа: диалектическая + неоэкзистенциалистская.

Методологический подход: коммуникативный, индивидуальный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная (ЗУН) + операционная (СУД) + саморазвития (СУМ).

Характер содержания: обучающий + воспитательный + светский + общеобразовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: социалью-педагогическает медико-педагогическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «репетитор» + система малых групп + «консультант».

Преобладающие методы: диалогические, объяснительно-иллюстративные.

Организационные формы: альтернативные.

Преобладающие средства: вербальные + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личности но ориентированный + сотрудничество + самовоспитание.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: массовая + любые категории.

Целевые ориентации

Усвоение ЗУН, своевременная их коррекция.

Проверка каждого ученика по каждой изучаемой теме.

Формирование самостоятельности.

Развитие коммуникативных качеств личности (СУД).

Воспитание общечеловеческих качеств личности.

Концептуальные положения

КСО — это включение в учебный процесс естественной структуры общения жду людьми — динамических диалогических пар. Принципы:

— завершённости, или ориентации на высшие конечные результаты;
— непрерывности и безотлагательности передачи полученных знаний друг другу;
— сотрудничества и взаимопомощи между учениками;
— разнообразия тем и заданий (разделения труда);
— разноуровневости (разновозрастное™) участников педагогического процесса;
— обучения по способностям индивида;
— педагогизации деятельности каждого участника учебного процесса;
— интернационализации процесса обучения, или обучение на двуязычной или многоязычной основе.

Организационно-методические особенности

Каждый ученик в процессе обучения систематически становится обучаемым и обучающим.

Вместо старого педагогического процесса с тремя традиционными формами (групповой, парной и индивидуальной) устанавливается исторически новый педагогический процесс, строящийся на использовании всех старых, традиционных форм и новой — коллективной, которая к тому же является в новом процессе системообразующим фактором.

Введение коллективной формы организации учебных занятий как системообразующего фактора всего учебно-воспитательного процесса открывает объективные возможности каждому ученику (школьнику, студенту) обучаться по способностям, то есть продвигаться вперёд при изучении программного материала в своём темпе. Новая система такова, что в ней более всего нуждается современное демократическое общество, — Демократическая система обучения по способностям (ДЕМСОС).

Различные темпы изучения учебных предметов учащимися в условиях ДЕМСОС, исключают необходимость одновозрастных и одноуровневых классов. Организационной основой, основным структурным звеном такой школы становятся разновозрастные образовательные и самообразовательные коллективы.

Происходят кардинальные изменения в сроках, организации и проведении экзаменов: экзамены и перевод учащихся нижестоящих образовательных коллективов в старшие производятся в любое время года по мере подготовленности учащихся.

Упраздняется традиционное поурочное расписание как фактор, сдерживающий переход от ГСО (КУС) к КСО (ДЕМСОС). Вместо поурочного расписания в практику школ и других учебных заведений вводятся графики учебного процесса строящиеся на методе погружения.

При этом в основе такого планирования учебных занятий дома и в школе не объём домашних заданий и не количество обязательных уроков, а здоровый рея жим дня.

Для практического воплощения этих установок были разработаны и апробированы различные частнопредметные и модульно-локальные технологии сотрудничества «по горизонтали», при котором учащиеся взаимообразно обучают друга друга и находятся как бы на одном и том же уровне, и «по вертикали», когда обучение происходит только «сверху вниз»: тот, кто быстрее и лучше осваивает материал, выполняет роль обучающего того, кто несколько отстаёт. Примеры: технология разучивания стихотворений в парах сменного состава, технология изучения} статей по А.Г. Ривину, технология взаимообмена заданиями по М.А. Мкртчяну технология обучения чтению по М.Г. Булановской, мурманская технология, красноярская технология В.К. Дьяченко, лангепасская технология В.К. Дьяченко, модельА «Обратная методика Ривина», технология Ривина — Баженова, технология работы учащихся по вопросникам, технология начинающего учителя в условиях переход да от ГСО к КСО, технология выполнения упражнений в парах сменного состава, технология взаимных диктантов и т.д. (названия моделей КСО приведены в общепринятом варианте).

Вертикальный вариант (Красноярский)

Сотрудничество школьников (и студентов) может происходить и «по вертикали», то есть один из школьников назовём его А, может на одну или несколько тем опережать школьника В и тогда их взаимодействие изменяется! А по отношению к В становится обучающим и проверяющим, а В только обучаемым и проверяемым. Но ученик В в свою очередь опережает на одну или несколько тем ученика С, следовательно, он по отношению к ученику С является обучающим и проверяющим. Разумеется, ученик С при этом не обучает и 4е проверяет В. Таким образом, коллектив класса по программе изучаемого предмета выстраивается в виде лестницы: впереди оказывается ученик, который всех обогнал, а за ним тот, кто подошёл к нему ближе других и т.д. Получает вертикаль: все учащиеся располагаются по своеобразной лестнице в зависимости от того, сколько тем каждый проработал и какую именно тему он прорабатывает в данный момент.

Технологическая цепочка вертикального варианта состоит из трёх этапов и звеньев.

I этап — первоначальное знакомство с содержанием программного материала: 1) чтение текста по учебнику под контролем впереди идущего ученика, вопросы ДРУГ к ДРУГУ (обучаемого и обучающего по ходу чтения); 2) индивидуальное чтение текста (про себя), ответы на вопросы, которые сформулированы в учебнике- 3) списывание в тетрадь примеров, образцов решения задач, отдельных названий, дат, формулировок, выполнение упражнений и т.д.; 4) проверка знания теоретических положений и записей в тетради впереди идущим учеником (учителем); 5) выполнение простейших упражнений для закрепления теоретических знаний поданной теме; 6) проверка впереди идущим учеником (или учителем) выполненных упражнений, работа над ошибками.

II этап — повторение, закрепление, контроль: 7) повторение всего теоретического материала в соответствии с программой-вопросником, решение задач более сложного (комплексного) содержания, взаимопроверка «сверху вниз», система контрольных работ; 8) внепрограммные задания (олимпиадные, факультативные, конкурсные) для ребят, значительно опережающих своих сверстников; сверхпрограммный материал не является обязательным, по содержанию он может быть разнообразным; 9) зачёты, годовые контрольные работы, решение вопроса о допуске ученика для непосредственной подготовки к экзамену.

III этап — экзамен, до и после него: непосредственная подготовка к экзамену (желательно использовать опорные конспекты).

Особое значение в этой связи приобретают организация и осуществление самоуправления школьников непосредственно в учебном процессе. Такого рода отношения постепенно, в зависимости от темпов продвижения вперёд каждого, выстраиваются в некую длинную череду, что даёт учителю возможность собирать учащихся в группы-лесенки по 6-8 человек в каждой. Схематически сказанное может быть изображено следующим образом:

A1(§44)	A2(§ 43)	A3(§ 44)
B1(§43)	B2(§42)	B3(§43)
C1(§42)	C2(§40)	C3(§41)
O2(§ 40)	O2(§38)	O3(§40)
E1(§38)	E2(§30)	E3(§39)
P1(§32)	Щ§29)	P3(§36)

C1(§30) C2(§26) C3(§33)

Ученики, продвинувшиеся дальше других в освоении программного материала (А1, А2, АЗ), становятся ведущими в своих группах-лесенках, выполняя функции организатора, руководителя или главного учителя-консультанта для всех членов своей группы. Их ближайшие помощники — те, кто обозначен символами В1, В2, ВЗ. При этом устанавливаются взаимоотношения, которые мы проиллюстрируем на работе ученика БЗ, изучающего в данный момент § 40 программного материала. Его непосредственным учителем и консультантом является ученик СЧ изучающий § 41. При необходимости он может получить помощь от идущих впереди ВЗ и АЗ. Соответственно БЗ — непосредственный учитель и консультант ученика ЕЗ, овладевающего содержанием § 39, хотя при необходимости он оказывает помощь ученикам РЗ, СЗ. Каждый может догонять и обгонять впереди идущих и становиться ведущим. В результате между всеми устанавливается постоянное сотрудничество с элементами соревнования.

Горизонтальные варианты

Модель поабзацной проработки текста (А.Г. Ривин)

Разработана для изучения деловых статей или научных текстов в парах сменного состава.

Одновременно в классе изучается много разных тем. Практически каждый школьник имеет свою отдельную тему, которую он прорабатывает по очереди с разными товарищами, выступая поочерёдно то в роли слушателя (ученика), той роли рассказчика (учителя). Оптимальное количество тем в группе— 9-11. Поэтому если в классе 30-40 учеников, то, следовательно, 3-4 одновременно «ведут», «специализируются» по одной и той же теме. По каждой теме подбираются 15-20, а то и больше рассказов, которые распределяются между детьми.

Объём статей для изучения не должен быть слишком маленьким (не меньше одной страницы).

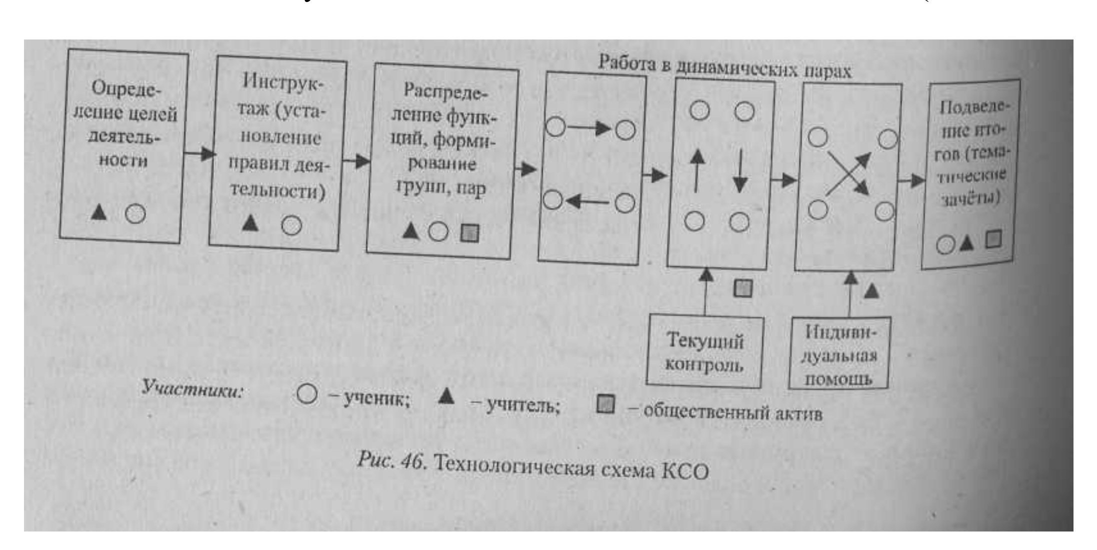


Рис. 46. Технологическая схема КСО

С самого начала перед каждым учеником ставится цель: овладеть материалом энной ему статьи так, чтобы уметь её рассказать, ответить на все вопросы.

Работа, организуется так, чтобы весь учебный материал был последовательно проработан сначала в позиции ученика, затем в позиции учителя (см. рис. 46). Домашних заданий в технологии КСО нет.

Алгоритм работы по методике Ривина (МР)

1. Получите текст и цветовой сигнал.
2. Найдите первого партнёра, на полях запишите его фамилию и цветовой сигнал карты.
3. Прочтите партнёру весь текст и поделите его на абзацы, если текст предварительно на них не поделён.
4. Прочитайте партнёру один абзац.
5. Партнёр задаёт вопросы для того, чтобы вы поняли значение терминов, словосочетаний, смысл абзаца (если необходимо, то выпишите в тетрадь).
6. Обсудите возможные варианты заголовков, выберите оптимальный.
7. Запишите заглавие в тетрадь.
8. Приступайте к работе над темой партнёра (в последовательности, указанной в алгоритме, начиная с шага 3).

9. Поблагодарите друг друга за совместную работу (и по цветовому сигналу, отличному от вашего или по указанному в вашем маршруте, найдите второго партнёра, запишите его фамилию и цветовой сигнал текста на полях своей тетради).

10. Второму партнёру перескажите содержание первого абзаца своего текста. Помните! Пересказ не должен перейти в обучение.

11. Работайте над вторым абзацем (и далее, как над первым, с шага 4).

12. По окончании работы над текстом подготовьтесь к выступлению в малой группе. Не забудьте, вам помогут передать содержание текста записанные в тетради заголовки.

13. После выступления в малой группе работа над данным текстом закончена, сделайте необходимую пометку на экране учёта.

14. Получите новый текст и цветовой сигнал у учителя и работайте по данному алгоритму.

Пример: Оле учитель физики дал тему «Рефракция света в земной атмосфере». Она приступает к работе по своей теме с Петей. Книгу положили посередине, и один из них прочитал первый абзац текста. Вместе обсудили, о чём речь, и подобрали заглавие: «1) Возникновение рефракции света в земной атмосфере», записали в тетради.

Такую же работу они проделали по Петиной статье. После этого Оля перешла к Гале и вручила ей свою тетрадь. Галя прочитала заглавие и попросила рассказать ей о том, как возникает рефракция света в земной атмосфере.

Когда вопрос был выяснен, Оля прочитала следующий абзац, обсудили, вместе подыскали подходящее заглавие, и после согласования Галя записала Оле в тетрадь новое заглавие: «2) Определение астрономической и земной рефракции». Всё то же было проделано и по статье Гали.

Третий абзац Оля прорабатывала с Борисом, но сначала она ему изложила содержание двух предыдущих абзацев так, чтобы ему не надо было их перечитывать. Борис в тетрадь Оли записал заглавие третьего абзаца: «3) Траектория светового луча, приходящего к земному наблюдателю».

Оля сделала ещё четыре встречи и проработала четыре абзаца (части) текста. Каждому новому напарнику она излагала содержание того, что проработала с предыдущими товарищами, они читали и обсуждали вместе новую часть текста, озаглавливали, и каждый новый «сотрудник» записывал ей в тетрадь следующее заглавие. В результате получился план, состоящий из семи пунктов. В конце занятия Оля снова встретилась с Петей, которому изложила всю тему от начала и до конца. К этому моменту Петя также заканчивал свою тему и мог уже полностью изложить её Оле, ответить на её вопросы, дать советы, как лучше эту тему изучить.

Работа Оли над изучением своей статьи (текста) с разными товарищами по очереди типична при использовании методики А. Ривина для изучения разных учебных предметов. Суть этой методики заключается в том, что каждый ученик получает свою особую тему (статью) и прорабатывает её не в.одиночку л не в паре с каким-то одним учеником, а постепенно, работая по очереди то с одним, то с другим, то с третьим одноклассником.

Когда ученик заканчивает проработку статьи, тогда он ещё раз её всю перечитывает или просматривает, чтобы окончательно дать полное её изложение кому-то из своих требовательных товарищей, либо выступить перед малой группой, либо воспроизвести и ответить на вопросы учителя, либо сделать выступление перед классом. Возможно также и письменное изложение статьи.

Обратная методика Ривина

Изучение нового материала по методике, обратной методике РивВДа, начинается с того, что ученикам даются тема и план, а им необходимо этот план превратить в содержательное изложение. Такое изложение может быть устном и письменным. Учителя в своей практике обычно ограничивались устным изложением-Для подготовки изложения используется один или несколько учебнику. Иногда рекомендуется дополнительная литература. Но в основном такая подготовка представляет собой рациональное использование нескольких учебников. С учащиеся находят и прорабатывают различные литературные источники по мере и сами составляют текст.

Алгоритм работы

1. Получите карточку.

2. Найдите по цветовому сигналу, отличному от вашего, первого участника и напишите его фамилию у соответствующего пункта плана.

3. Отберите с партнёром необходимую литературу.

4. Проработайте все литературные источники по первому пункту вашего плана, обсудите их содержание, согласуйте с содержанием выработанного текста.

5. Запишите в тетрадь составленный вами текст.

6. Работайте над первым пунктом плана по карточке партнёра (шаги 3-5). ; 7. Поблагодарите партнёра и найдите другого. Кратко перескажите ему содержание уже изученного текста и работайте с ним по алгоритму (с шага 2) над следующим пунктом плана.

8. По окончании работы над своей карточкой подготовьтесь к выступлению в малой группе. Помните: опора для выступления — план в карточке! Ваше выступление — отчёт!

9. После выступления в малой группе работа с данной карточкой считается за-. конченной.

10. Получите новую карточку и работайте по алгоритму с шага 2.

Методика «Обмен заданиями» (М.А. Мкртчян)

Работа начинается с ввода или так называемого «запуска» раздела. Преподаватель, работая индивидуально с каждым по очереди, объясняет, как решается задача «а» того задания, которое должен выполнить ученик. Даёт теоретическую консультацию, записывает решение задачи прямо в тетрадь ученика. Задачу «б» своего задания ребята решают самостоятельно, а правильность решения проверяют у преподавателя. После проверки ученику ставится в таблице.

Раздел считается введённым в работу (запущенным в технологический процесс), если каждое его задание выполнено хотя бы одним учеником.

На карточках или в тетради даются по два однотипных задания (упражнения, задачи или вопросы). Каждое задание имеет свой номер. Удобно задания нумеровать буквами и цифрами: ВА4, МК7. Буквы для обозначения разделов, цифры— Для номеров задания в данном разделе.

Алгоритм работы по методике взаимообмена заданиями (МВЗ)

1. Возьмите карточку любого цвета и поставьте точку на листке учёта против своей фамилии.
2. Выполните первое задание.
3. Выполните второе задание. Проверьте себя, сможете ли вы записать всё, что! необходимо, и рассказать товарищу по первой части своей карточки, и в листке учёта исправьте точку на «+», т.е. готов к обмену знаниями.
4. Найдите по цветовому сигналу партнёра.
5. Объясните ему первое задание, делая (при необходимости) запись в тетрадь с одновременным проговариванием.
6. Ответьте на вопросы одноклассника и задайте ему контрольные вопросы. Ваша цель — научить своего партнёра!
7. Выслушайте товарища по первой части его карточки, при необходимости! дав ему свою тетрадь.
8. Поменяйтесь карточками и каждый выполняйте второе задание новой для вас карточки самостоятельно.
9. Сверьте второе задание. Если оно выполнено одинаково, то поблагодарите друг друга и найдите нового партнёра. Если не одинаково, то найдите ошибку или обратитесь за помощью к учителю.
10. В листке учёта «+» обведите кружком для той карточки, которую переда ли партнёру, и поставьте «+» на той, которую получили от него.
11. Работайте с полученной карточкой с шага 2. Если что-то хотите доделать в карточке, то начинайте работать с шага 4, т.е. сразу находите партнёра.

Пример: задания по разделу «Решение неравенств» (РН).

Задание РН1
Задание РН2

Решить неравенства:
Решить неравенства:

а) $2 : (1 - 2x) < 3 : (x + 5)$; а) $x2 + x - 2 > x$;

б)$3:(x + 2)<5:(2-x)$. б) $м2 + 5x+ 4 >x +2$.

Как работают ученики? Предположим, Витя подготовлен и знает решение всех задач из задания РН1, а Коля — решение всех задач из РН2. Объединяясь: в пару, они могут обменяться знаниями: Витя учит Колю решению задачи «а» из задания РН1; если нужно, он даёт теоретические объяснения, отвечает на вопрос Коли. Записать решение задачи и необходимые формулы он может прямо в Коли ну тетрадь.

Затем таким же образом учит Коля, объясняя Вите, как решается задача «а» из задания РН2. Потом Коля самостоятельно решает задачу «б» из задания ПН1, а петя — задачу «б» из задания РН2 (задача «б» решается таким же способом, как и задача «а» в любом из заданий). Проверив друг у друга правильность решения, ребята расходятся. На этом их работа в паре заканчивается. Каждый из них ищет себе нового партнёра. Для облегчения поиска применяется цветная маркировка карточек.

Методика изучения раздела состоит в следующем. Предположим, что шесть учеников: Коля, Витя, Саша, Олег, Женя и Никита— приступают к выполнению заданий по разделу «Решение неравенств». Для этого составлены шесть заданий: рН1, РН2, РНЗ, РН4, РН5, РН6. Все шесть заданий даются ученикам и делается отметка в таблице учёта.

задания ученик	**РН1**	**РН2**	**РН 3**	**РН 4**	**РН5**	**РН6**
Коля	•					
Витя		•				
Саша			О			
Олег				•		
Женя					•	
Никита						•

Далее, чтобы выполнить остальные задания, школьники работают друг с другом в парах, как описано выше, а в таблице учёта делаются соответствующие отметки («+») о проработке заданий. Каждый из ребят выполняет все шесть заданий, I взаимодействуя с разными партнёрами.

Работа' классного коллектива в целом выглядит так. Сначала организуются несколько групп по пять-семь ребят в каждой. Самое трудное — «запуск»: в классе может действовать одновременно пять-шесть групп и все по разным темам. Например, первая группа выполняет задание по разделу РН— решение неравенств; вторая — по разделу ЧП — числовые последовательности.

По возможности на «урок запуска» приходит не один учитель, а два-три и даже больше, помогая таким образом друг другу начать работать. Можно привлечь к «запуску» учеников старших классов. Работа старшеклассников (общественного актива) с младшими является нормой, обычным явлением при коллективном способе обучения.

В мурманской методике взаимообмена заданиями, взаимопередачи тем теоретический материал и упражнения распределяются по карточкам, которые выдаются учащимся с заданием освоить (повторить) в самостоятельной работе (приём «самозапуска»). Затем каждый выбирает партнёра и происходит взаимообучение, выполнение упражнения на закрепление, обмен карточками, поиск нового партнёра.

При этом ведётся экран учёта работы учащихся, применяются маршрутные карты, различные формы контроля: самоконтроль, взаимоконтроль, контроль учителя.

Алгоритм работы по мурманской методике (ММ)

1. Получите карточку с цветовым сигналом.
2. Выучите самостоятельно (или со своим соседом) материал, данный в первой части карточки (правила, определения, понятия, формулировки законов).
3. Выполните самостоятельно задание второй части карточки.
4. Найдите по цветовому сигналу, отличному от вашего, карточки партнёра, запишите его фамилию и цвет карточки на полях своей тетради.
5. Проработайте с ним первую часть вашей карточки.
6. Ваш партнёр прорабатывает с вами материал первой части своей карточки.
7. Обменяйтесь карточками и выполняйте задание второй части новой для себя карточки самостоятельно.
8. Обсудите результаты с партнёром.
9. Поблагодарите друг друга и найдите нового партнёра по цвету карточки.
10. Работайте с новым партнёром, начиная с шага 4. Итоговый контроль имеет разновидности:

— зачёт по «вертикали» (несколько учащихся принимают зачёт по определённой карточке у всех в данном классе);

— зачёт по «горизонтали» (принимает зачёт один параллельный класс у другого в парах);

— зачёт принимают учитель и ассистенты-учащиеся того же класса;

— зачёт принимают учителя, пришедшие на коллективное занятие в эту школу (заседание МО);

— «зачёт-вертушка», проводимый в группах переменного состава, где в роли экспертов-координаторов могут быть учащиеся, учителя, учителя других школ,

— тестирование машинное и безмашинное.

Одно из преимуществ КСО — высвобождение учителя от значительной долго фронтальной работы с классом и соответственно увеличение времени для индий»' дуальной помощи учащимся. Привычная функция учителя-рассказчика и основного носителя знаний заменяется консультационной (методическая и психологическая помощь динамическим парам) и организационной (запуск и коррекйи групповой динамики).

Особенности методики и функций КСО в сравнении с ТО (по В.К. Дьяченко)

г-- ТО	КСО
	организационные
четкость, упорядоченность _ говорит один _ обшение учащихся отсутствует _ молчание . - постоянное рабочее место	— отсутствует — говорят все - все общаются - рабочий шум - смена
	дидактические
Тобучает профессиональный педагог - весь материал — сразу и для всех мало самостоятельности - сотрудничество учащихся минимально - усвоение и применение — разнесены	— обучают ученики -— разные темпы и материал - полная самостоятельность - сотрудничество — основа обучения - максимально приближены
	развивающие
- ученик — объект - уравниловка, усреднение способностей детей - систематический характер обучения - не учатся выступать - не умеют объяснять	— ученик-субъект + объект - в соответствии с индивидуальными особенностями - спонтанный характер - учатся выступать, рассуждают, доказывают - развитие педагогических способностей
	воспитательные
- каждый работает на себя и группу - отношения детей — на уровне номинального коллектива(иеколлективнетские)	— на себя и другого - отношения ответственной зависимости: коллективистские

Предтечи, разновидности, последователи

Система А. Белля и Д. Ланкастера. Идея обучения учеников самими Учениками пришла из древности, а в новое время была наиболее ярко воплощена в так называемой белль-ланкастерской системе взаимного обучения. Суть этой системы состояла в том, что учитель в основном обучал старших учеников. Лучшие из старших учеников — мониторы, — получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному учителю обучать сразу много детей, осуществлять массовое их обучение, но само качество этого обучения было крайне низким. Этим и объясняется то, что белль-ланкастерская система не поручила широкого распространения.

В огромном зале столы на 15-20 учеников каждый. Для 1.0-15 учеников, иногда больше или меньше, — назначен монитор из старших школьников. С 8 до 10 часов утра учитель собирает мониторов и занимается только с ними, инструктируя, что и как они должны передать в этот день остальным ученикам. Обычно это самые простые знания и умения по чтению, письму и математике. Дальше, с 10 часов утра, мониторы занимаются с учениками, почти дословно повторяя, что им говорил и показывал утром учитель. Последний же смотрит за ходом обучения. В такой школе один учитель мог одновременно обучать до 1000 школьников. Система А. Белля и Д. Ланкастера действенна лишь при строгой дисциплине обучения.

Классно-предметная система обучения {ДМ. Карпович), в которой отсутствует урок как основная форма организации учебного процесса. В классно-предметной системе обучения учебный процесс

проявляется, «живёт» в форме коллективных учебных занятий. Основные её компоненты — класс, коллективное учебное занятие (урок), предмет.

В классно-предметной системе обучения класс ещё сохраняется. Вернее, сохраняются его основные характеристики: стабильный состав, одновозрастность, одинаковая для всех годовая программа по предмету, перевод из класса в класс и т.д. Но что касается норм жизнедеятельности, коммуникации, способов деятельности, методик преподавания, расписания и т.д., то здесь уже происходят необратимые изменения.

Основные характеристики классно-предметной системы обучения, следующие (сравните с характеристиками классического урока):

отсутствие урока,

отсутствие рамок времени, выделенных в обязательном порядке на изучение темы,

наличие в одно и то же время разных учебных тем и задач,

включение в содержание образования и использование в качестве средства учебной работы универсальных способов деятельности (самоопределение, целеполагание, анализ, проектирование, рефлексия и т.д.),

наличие расписания с погружением (учебный предмет изучается в один, Два или три погружения в зависимости от учебной нагрузки),

формирование учительской соорганизации в технологическом планесание, время, очерёдность погружения и т.д.),

наличие индивидуальных маршрутов продвижения учащихся при изучен учебного материала в рамках года,

реструктуризация учебных программ в рамках года,

особая система учёта и контроля учебной деятельности учащихся, учитывающая индивидуальность каждого ученика и маршруты изучения,

переоформление рабочей и отчётной документации учителя,

начало разработок нормативно-правовой базы для классно-предметной системы обучения,

владение учащимися коммуникативными навыками и умениями,

появление элементов самоуправления в учебном процессе,

наличие сводных отрядов в учебном процессе,

преобладание в деятельности учителя таких аспектов, как: консультирование, методическое обеспечение, организация, управление,

появление новых норм социальной жизни.

Модели В.В. Архиповой. В.В. Архипова в своей книге описывает следующие разновидности моделей КСО, применяемых на коллективных занятиях:

1. Взаимопередача тем — «ВТ».
2. Мурманская методика — «ММ».
3. Сократовский диалог — «СД».
4. Катехизический диалог — «КД».
5. Совместное изучение — «СИ».
6. Обсуждение проблем — «ОП».
7. Содиалог Ривина — «СР».

Взаимное обучение иноязычному чтению (по М.Г. Булановской — В.К. Дьяченко).

Каждый ученик получает один рассказ или маленькую статью в популярном изложении. Прорабатывать рассказы и статьи можно по-разному. Например, у русского ученика рассказ английского писателя, у английского — русского писателя. Рассказы по объёму маленькие. Их перевод даётся здесь же. Задача каждого ученика — правильно прочитать каждое слово и весь рассказ в целом. Знать значение каждого слова на своём родном языке, выучить идиомы. Изложение каждого рассказа на первых занятиях не обязательно. Это решает ведущий учитель. Вначале пусть ученики побольше прочитают рассказов на изучаемом языке, добиваясь правильного произношения и точного перевода.

На втором,или третьем занятии ученики добиваются друг от друга не только правильного чтения, точного перевода и знания каждого слова (выражения), но и умения ставить к каждому предложению текста вопросы, а также правильно на них отвечать.

Параллельно учащиеся (и так же ежедневно!) изучают грамматику двух языков. Но всё это только пропедевтика. Главная работа происходит, конечно, на занятиях по учебным предметам. Если все учебники и учебные пособия изложены на двух языках, то это делается с тем, чтобы одновременно шла работа по обоим текстам.

Образцы правильного произношения (правильной речи) даёт не только педагог, но и каждый участник занятий. Для этой цели используются и технические средства, но главное для овладения языком и содержанием каждого учебного-предмета происходит в общении школьников друг с другом.

Предсказание В.К. Дьяченко

В недалёком будущем образование перейдёт на коллективно-группо-парно-' индивидуальные технологии (КСО).

КСО станет системообразующим фактором образовательного процесса.

Одновозрастные и одноуровневые классы будут упразднены.

Традиционные уроки и расписание заменяются целесообразным графиком, основной закон которого — здоровый образ жизни.

Демократическая система обучения по способностям предполагает перевод» учащихся с одного уровня на другой в любое время года по мере подготовленности учащихся.

Поступление в профессиональные учебные заведения будет идти на протяжении всего учебного года.

Конечная цель КСО — создание интернациональной трудовой школы! (ИТШ). Обучение в ней будет вестись на двуязыковой основе: в динамической паре работают дети разных национальностей. Обучение языку для обоих идёт как бы «в языковой среде» партнёра, что и обеспечивает его эффективность.

Рекомендуемая литература

Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб.: АОЗТ;1; «Интерс», 1995.

Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина //Частная школа. 1995. № 6.

Дьяченко В.К. Концепция современной общеобразовательной и профессиональной1,, школы//Народное образование. 1994. №2-3.

Дьяченко В. Обучение по способностям // Народное образование. 1994. № 2-3. I

Дьяченко В. К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.

Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. 1994. №4.

Дьяченко В.К. Организационные формы обучения и их развитие //' Советская педаго гика. 1985. № 9.

Дьяченко В.К. Организованная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педаг гика, 1989.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.

Дьяченко В.К. Устав новой школы Российской Федерации // Народное образован 1996. № 1.

6.6. Технологии групповой деятельности

Общественный контакт вызывает своеобразное возбуждение жизненной энергии людей, результат которого определяется не сложением, а умножением их усилий.

К. Маркс

Групповая организация учебного процесса позволяет подобрать динамическую группу с примерно равным индивидуальным временем обучения.

Кроме того, установлено, что совместная деятельность опосредует межличностные отношения. При этом эффективность учебной деятельности прямо Пропорциональна числу обучающихся в пределах размера группы, оптимальной для данного типа учебной задачи. В совместной деятельности рождается групповой эффект, чрезвычайно важная прибавка к возможностям каждого человека.

Групповой эффект возникает и как результат кооперации и конкуренции — соперничества по врождённым программам самоутверждения личности.

Организационная структура групповых способов обучения может быть комбинированной, то есть содержать в себе различные формы: групповую (когда 'Один обучает многих), парную, индивидуальную.

При этом доминирующее значение имеет именно групповое общение. К групповым способам обучения можно |отнести:

— классно-урочную организацию (см. гл. 3);
— лекционно-семинарскую систему (см. гл. 3);
— формы дифференциации учебного процесса (см. п. 6.4);
— дидактические игры (см. п. 5.1);
— белль-ланкастерскую систему (см. п. 6.5);
— бригадно-лабораторный метод (см. п. 6.6);
— метод проектов (см. п. 6.4);
— метод Трампа (см. п. 6.4).

Современный уровень школьного образования характеризуется тем, что в рамках классно-урочной системы широко применяются различные формы организации коллективной познавательной деятельности, как фронтальные, так и внутриклассные групповые.

И.Б. Первин выделяет пять уровней групповой (коллективной) учебно-познавательной деятельности:

1. Фронтальная (одновременная) работа в классе, направленная на достижение общей цели, — это традиционная классно-урочная организация ТО.
2. Работа в статичных парах — применяется как включённый приём (метод) на различных этапах урока (выполнение упражнения, лабораторной и практической работы, взаимопроверка и т.д.).
3. Групповая организация учебных занятий (на принципах дифференциации).
4. Межгрупповая работа (каждая группа имеет своё задание в общей цели).
5. Фронтально-коллективная деятельность при активном участии всех школьников.

При правильном педагогическом руководстве и управлении эти формы позволяют реализовать основные условия коллективности: осознание общей цели, целесообразное распределение обязанностей, взаимную зависимость и контроль.

Собственно групповыми технологиями в педагогической практике называют лишь третий и четвёртый уровни организации учебной работы в классе.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: все уровни. Философская основа: приспосабливающаяся.

Методологический подход: групповой, синергетический, коммуникативный. Ведущие факторы развития: социогенные. Научная концепция освоения опыта: приспосабливающаяся. Ориентация на личностные сферы и структуры: приспосабливающаяся. Характер содержания: проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: автономизации, социально закаливания.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп

Преобладающие методы: диалогические.

пманюационные формы: классно-урочная, академическая + клубная, груп-

Преобладающие средства: вербальные + телекоммуникационные + программированные. Подход к ребенку и характер воспитательных взаимодействии: сотрудничество.

Направление модернизации: активизации и интенсификации. Категория объектов: все категории.

Акценты целей

Обеспечение активности учебного процесса.

Достижение высокого уровня усвоения содержания.

Концептуальные позиции

Гипотеза: способ организации деятельности детей является особой формой совместной (коллективной) деятельности, которая оказывает мощное стимулирующее действие на развитие ребёнка. Групповые технологии как коллективная деятельность представляют:

эффективное средство взаимного обогащения учащихся в группе; организация совместных действий, ведущая к активизации учебно-познавательных процессов;

распределение начальных действий и операций (задаётся системой заданий, обусловливающихся особенностями изучаемого объекта);

коммуникация, общение, без которых невозможны распределение, обмен и взаимопонимание деятельности людей и благодаря которым планируются адекватные учебной задаче условия деятельности и выбор соответствующих способов Действия;

обмен способами действия — задаётся необходимостью построения различных способов для получения совокупного продукта деятельности — решения проблемы;

взаимопонимание (диктуется характером включения учащихся в совместную деятельность);

рефлексия (через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается адекватная коррекция этого действия).

Модель: групповая работа в классе

Такая технология требует временного разделения класса на группы для совместного решения определённых задач. Ученикам предлагается обсудить задачу, наметить пути её решения, реализовать их на практике и, наконец, представить найденный совместно результат. Эта форма работы лучше, чем фронтальная, обеспечивает учёт индивидуальных особенностей учащихся, открывает большие возможности для кооперирования, для возникновения коллективной познавательной деятельности.

Главные особенности организации групповой работы учащихся на уроке:

—класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;

—каждая группа получает определённое задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;

—задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;

—состав группы непостоянный, он подбирается с учётом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы, в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения; школьников разного уровня обученности, информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и обогащать; друг друга.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группа,') ми учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная — выполнение различных заданий разными группами. Поощряется совместное обсуждений; хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

При групповой форме работы на уроке возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и своих товарищей. Причём помогающий получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

Подготовка к выполнению группового задания:

постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);

инструктаж о последовательности работы;

деление на группы;

раздача дидактического материала по группам.

2. **Групповая работа:**

знакомство с материалом, планирование работы в группе; распределение заданий внутри группы;

индивидуальное и групповое (малые группы) выполнение задания;

обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;

обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения, обобщения);

подведение итогов выполнения группового задания.

3. **Заключительная часть;**

сообщение о результатах работы в группах;

общественный анализ выполнения задачи группами, рефлексия;

получение общего вывода о групповой работе и достижении поставленной задачи. Дополнительная информация учителя на группу.

Рекомендуемые соотношения времени на этапы: вводная часть — 1, групповая работа — 6 и заключительная часть — 2 единицы времени.

Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует дискуссии, порядок работы и в случае крайней необходимости оказывает помощь отдельным ученикам или группе.

Групповая форма работы на уроке может применяться для решения почти всех основных дидактических задач. Наиболее применима и целесообразна она при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественнонаучным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах); на уроках трудового обучения при решении конструктивно-технических задач; при изучении текстов,, копий исторических документов. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации.

Групповой опрос. Своеобразная разновидность группового занятия — групповой опрос, который проводится для повторения и закрепления материала после завершения определённого раздела программы. Он может быть организован как после уроков, так и на самом уроке. Во время группового опроса консультант в соответствии с перечнем вопросов спрашивает каждого члена своей группы. При этом ответы ученика комментируют, дополняют и совместно оценивают все члены группы. Перечень вопросов к такому занятию составляет учитель.

Структура группового опроса сходна со структурой группового занятия с тем лишь различием, что соотношение вводной, основной (опрос учащихся в группах) и заключительной частей в данном случае составляет пропорцию 1:8:2. Такой рос, организованный в классе, ведётся во всех группах одновременно. Беседа ведётся вполголоса, чтобы не мешать друг другу.

Кроме высокой интенсивности группового опроса, позволяющего в течении урока выявить знания всех без исключения учащихся, эта форма организации коллективной деятельности воспитывает у школьников чувства взаимной требовательности и ответственности за свою учёбу.

Общественный смотр знаний. В системе различных форм групповой по знавательной деятельности общественный смотр знаний занимает особое место. В его организации очень важно правильно провести подготовительный период.

Время подготовки зависит от содержания смотра, его сложности, уровня знаний и умений учащихся. В период подготовки класс разбивается на группы по 4-6 человек во главе с консультантом. Если в классе уже сформированы группы (для групповых занятий), целесообразно их оставить в том же составе. Вся подготовка к смотру практически ведётся в этих группах.

Для более полной подготовки учитель заранее составляет перечень вопросов, задач, практических, графических и других видов работ, которые учащиеся должны повторить в группах во внеурочное время.

Учитель в период подготовки работает главным образом с консультантами, управляя через них деятельностью групп.

Общественный смотр знаний открывает председатель жюри, смотру придаётся приподнятый, торжественный характер. Дети приходят в праздничной форме. Помещение украшается, делается выставка ученических работ и учебно-методических материалов. Члены жюри рассаживаются за столами так, чтобы были видны доска и класс. Впереди один ряд столов оставляется свободным — для самостоятельно работающих учащихся. Они сидят по группам со своим консультантом.

После торжественного открытия приступает к своим обязанностям ведущий общеклассного смотра, у которого есть план смотра с указанием видов работ (письменных, устных, графических, решения задач, задания на смекалку) и список учеников.

Часть учеников выполняют работу у доски, часть — сидя за отдельными сто лами, часть отвечают с мест. После каждого ответа, если он недостаточно полный ребята могут с мест дополнить и уточнить его. Все ответы и поправки также учитываются. Жюри, если сочтёт нужным, может задать вопросы отвечающему На общественном смотре знаний может быть предусмотрена и фронтальная работа (. короткий диктант, текст, перфокарты или простые задачи, требующие для выполнил немного времени). В программу смотра могут быть включены развлекательные элементы, домашние заготовки (по типу известного КВН).

результаты общественного смотра знаний зачитывает перед всем классом

председатель жюри. Вместе с индивидуальными оценками, полученными каждым ником, сообщаются данные, характеризующие работу групп. Итоги общественного смотра знаний предаются гласности, обсуждаются в педагогическом коллективе школы, а также в органах информации.

Учебная встреча обычно проводится при повторении изучаемого материала как на уроке, так и во внеурочное время. Учебная встреча может быть организована между двумя командами параллельных

классов или одного класса. Тему учебной встречи намечает учитель или учебный актив класса (на классном собрании, а иногда прямо на уроке утверждаются её тема и время).

Так же как и при общественном смотре знаний, организация учебной встречи состоит из подготовки и самой встречи. Ведёт учебную встречу учитель.

Встреча протекает следующим образом. Ведущий задаёт вопрос одной стороне. Отвечает тот, кто первым поднял руку. Ребята из той же команды могут дополнить его. Если ответы окажутся недостаточными, то отвечает другая сторона. Ведущий и члены жюри могут задавать и дополнительные вопросы. Одновременно несколько учеников вызываются к доске, к столу для выполнения письменных (графических) работ. Учебная встреча отличается от общественного смотра знаний своим рабочим характером. Это, по существу, обычный текущий контроль знаний, в котором используются групповые эффекты.

Диспут. Разновидность учебной встречи — диспут. Организация диспута, основанного на обсуждении и столкновении разных мнений, — сложное и ответственное дело. Успех диспута во многом определяется темой, заключающей в себе как минимум две разноречивые позиции.

Педагог тщательно продумывает задачи диспута, его предполагаемое течение, возможные варианты и, главное, выводы, к которым ребята должны прийти в результате обсуждения. В ходе дискуссии он следит за соблюдением правил проведения:

Я критикую идеи, а не людей.

Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему Решению.

Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении.

Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен. к Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям. в Я стремлюсь осмыслить и понять оба взгляда на проблему. Я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов Очень велика роль ведущего на диспуте. Он обязан предоставлять слово желающим, следить за соблюдением регламента, регулировать очерёдность выступлений и, главное, заботиться о том, чтобы накал встреч не спадал до конца.

Диспут не требует ни выставления отметок, ни принятия решений. Поэтому его цель — научить логично, доказательно отстаивать свою точку зрения, в откровенном споре показать ученикам истинность той или иной позиции.

Нетрадиционные уроки. К этой модели следует отнести и многие технологии нетрадиционных уроков, в которых класс разделяется на какие-либо группы.

Педагогическая мизансцена групповой деятельности. Мизансцена (термин? заимствован из театрального искусства) — расположение людей относительно друг друга, когда очертания расположения обозначают характер развивающихся; отношений и воссоздания взаимоотношений членов группы, мизансцена выполняет воспитывающую функцию: она формирует эти взаимоотношения.

Поэтому педагог сознательно выстраивает расположение участников групповой деятельности во имя проживания отношений друг к другу. Здесь важно следующее:

мизансцена должна быть динамичной, так как её центром соответственно) процессу деятельности становятся разные лица;

мизансцена подчёркивает значение каждого члена группы;

мизансцена выявляет значимость дела, которым увлечена группа;

каждый ребёнок непременно должен бывать в центре внимания группы, а значит, располагаться время от времени в центре мизансцены групповой деятельности;

педагог как можно реже должен занимать центр мизансцены — это нисколько не умаляет его профессиональное достоинство.

Варианты различных мизансцен групповой работы даны на рисунке 47.

Если учитель постоянно располагается в центре мизансцены, то взаимоотношения между членами группы предполагают, что он единственное центральное лицо, важное для внимания всей группы (рис. 47а).

В рисунке 476 отмечена некоторая тенденция к демократичным взаимоотношениям. Рисунок 47в фиксирует момент, когда ребёнок мог бы стать центром мизансцены, но педагог не допускает подобного, став рядом и отвлекая внимание детей с товарища на педагога. На рисунке 47 явно стремление педагога создать единую группу равных людей, но себя он всё-таки ставит в центре, боясь ощутить свою

центральную позицию «ведущего». А вот конфигурация мизансцены рисунке 47д свидетельствует о реализации замысла демократических взаимоотношений — педагог есть равный среди равных. Рисунок 47е отражает довольно редкую мизансцену, когда педагог не боится в центр внимания группы ставить ребёнка.

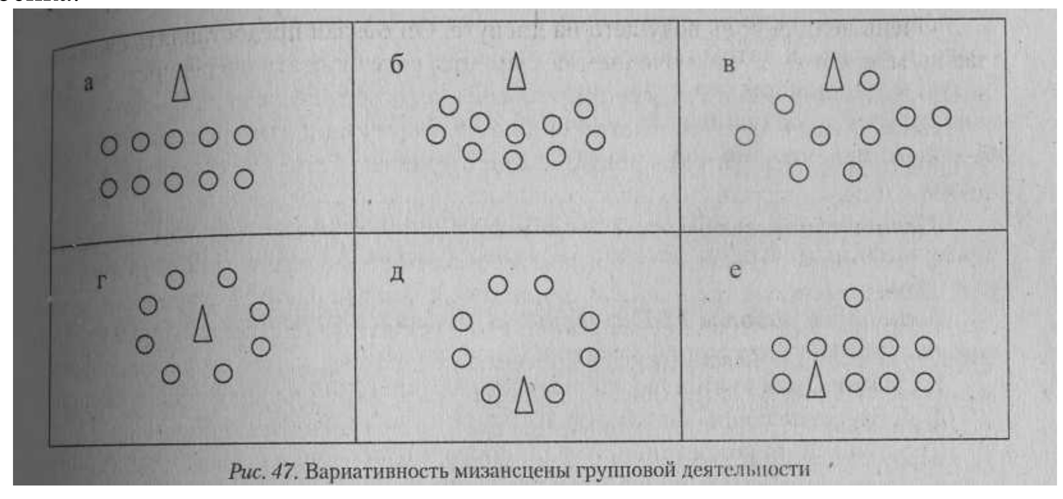


Рис. 47. Вариативность мизансцены групповой деятельности

Модель: обучение в разновозрастных группах и классах (РВГ)

Социально-педагогические причины объединения в учебную группу детей разных возрастов:

— малочисленность классов в сельской школе; . — нехватка кадров в школе;

— организация обучения «трудных» детей.

В малочисленных сельских школах объединение детей в РВГ — обычное явление; при этом классные коллективы остаются, а часть уроков проводится с разновозрастным составом. Реже классы объединяются на постоянной основе. Организацию урока см. п. 3.2.

В каждом классе есть свои помощники-«учителя».

Задача учителя в таком случае — обратить внимание помощников на тонкости изложения, помочь подобрать литературу, организовать и направить работу в нужное русло.

Такие уроки — это и дополнительный побудительный мотив к учёбе. Старшие получают возможность повторить то, что знали раньше, проверить, не растерялся ли их багаж в пути от класса к классу. А для младших такой урок — это как раз момент опережающего обучения. То, что услышано краем уха, порой как раз наиболее прочно и запоминается. В будущем эти ростки случайного знания поднимутся, окрепнут и дадут хороший урожай.

Старшим можно доверить проверку домашнего задания: пусть подберут вопросы и задачи, а потом проведут по ним опрос. Надо только предостеречь, чтобы не были слишком строгими, помогли при затруднениях. А вот малышей нужно нацелить на прослушивание хорошего ответа старшеклассника. И обязательно напомнить, что они тоже научатся рассказывать так же связно, логично, грамотно.

В закреплении, пожалуй, стоит дать комбинированные задачи, в которых используются знания, приобретённые в разных классах. А в конце урока — кроссворд или ребус.

Технология работы РВГ из трудных учащихся в среднем звене городской школы включает следующие важнейшие элементы:

1. Организация деятельности разновозрастной группы как коллектива:

а) проведение сбора-знакомства на кругу с участием педагогов;

б) организация коллективного планирования на период ближайшего дела

в) проведение «капустников», поздравлений с днём рождения и т.п.;

г) организация коллективных творческих дел;

д) введение традиций в жизнь группы, проведение праздников;

е) групповой и индивидуальный самоанализ деятельности за период.

2. Развитие самоуправления в РВГ:

а) совместное обсуждение учащимися и преподавателями правил работы и поведения учащихся в группе; разработка заповедей для педагогов и учащихся;

б) выборы официального лидера группы (старосты, командира), выражающего и представляющего интересы группы на общешкольном уровне;

в) определение сфер деятельности, за которые отвечают сами ребята, и распределение ответственности за их состояние между детьми;

г) обсуждение способов организации повседневной жизни (использование методики чередования традиционных поручений).

3. Включение РВГ в жизнедеятельность школьного коллектива:

а) равноправное участие в общешкольных делах;

б) представление «лица» группы во всех общешкольных обсуждениях и решениях;

в) помощь в определении объекта заботы для учащихся РВГ в школе Р вне нее.

4. Создание атмосферы эмоционального комфорта, доверия и уважения между педагогами и учащимися, старшими и младшими:

а) обсуждение и решение всех проблем «на равных»;

б) взаимные поздравления, сюрпризы друг другу;

в) введение игровых моментов, элементов романтики в организацию жизни

5. Обеспечение индивидуального развития каждого ребёнка:

а) оформление и ведение карты (тетради) индивидуального развития, в которой приводится учёт результатов обучения и воспитания ребёнка, определяется программа его развития на каждый период;

б) определение исходного, промежуточного и конечного состояния облученности и воспитанности детей;

в) изучение умственных способностей, особенностей мыслительной деятельности, мотивации обучения и поведения детей, направленности личности;

г) привлечение детей к самоанализу, составлению программы своего развития;

д) проведение тренингов по корректировке поведения детей, их взаимоотношений с окружающими;

е) помощь каждому ребёнку в проявлении его лучших сторон, качеств, создание ситуаций, помогающих ребёнку утвердить себя среди других, реализовать свои способности;

ж) забота об устройстве ребёнка в объединения клубного типа, соответствующие его потребностям и возможностям.

6. Совершенствование учебного процесса, развитие познавательных интересов:

а) привлечение учащихся к определению способов учебной работы;

б) расширение межвозрастных связей в процессе обучения;

в) использование нетрадиционных активных форм межвозрастного урока при тастии всей группы.

7. Организационно-педагогическое обеспечение:

а) закрепление в РВГ пяти-семи учителей, постоянно и успешно работающих только с этими учениками;

б) с учётом симпатий, желаний самих детей неофициальное закрепление каждого ученика за педагогом (старшим другом) для оказания постоянной психологической поддержки ребёнку и помощи в его индивидуальном развитии (составление программы, ведение карточки учёта результатов его деятельности и т.д.);

в) проведение педагогических консилиумов для согласованности действий педагогов в организации обучения и воспитания каждого ребёнка (примерно два раза в год по каждому ученику).

8. Развитие сотруднических связей педагогов, учащихся и родителей. Примеры: урок-конференция, урок-суд, урок-путешествие, интегрированный урок. При использовании групповых технологий на уроках и во внеурочное время расширяется учебный актив школьников, основное ядро которого составляют консультанты (их называют также ассистентами, лаборантами) по различным предметам. Консультанты по учебному предмету — это хорошо успевающие и интересующиеся предметом ученики, которые проявляют желание помочь своим товарищам в учении.

Для эффективного проведения групповых занятий педагог должен очень хо-рошо знать класс (не только уровень знаний, но и особенности отношений, сложившихся в коллективе) и систематически заниматься с консультантами (проверять качество их знаний, давать методические советы). Некоторые дополнительные затраты времени на подготовку полностью компенсируются большим педагогическим выигрышем.

Модели коллективного творческого решения проблем

Технологии коллективных творческих дел — см. п. 14.3.

Метод «мозгового штурма»- («мозговой атаки») был разработан американским исследователем А. Осборном. Это и сейчас один из наиболее распространённых методов активизации творческого мышления при коллективном поиска новых идей.

Мозговой штурм представляет собой метод поиска и получения новых идей в творческом сотрудничестве отдельных членов организованной группы. Название связано с тем, что группа как единый мозг штурмует творческое решение рассматриваемых проблем. Работа идёт в несколько этапов: подготовка, проведение штурма, оценка и отбор идей, проработка и развитие наиболее ценных идей.

На этапе подготовки чётко формулируется и записывается (в общих понятиях) задача. В подготовку входит также подбор фактического материала: аналогов ; объекта, данных о принципах действия, различного рода ограничениях.

В управленческих технологиях используется следующая схема предварительного анализа проблемы (-анализ):

а) сильные (положительные) стороны объекта;
б) слабые стороны;
в) имеющиеся возможности улучшения;
г) возможные препятствия, угрозы.

Метод коллективного поиска оригинальных идей базируется на психолога- педагогических закономерностях и соответствующих им принципах:

— сотворчество в процессе решения творческой задачи. Руководитель группы, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор. И чем более развиты способности руководителя к сотрудничеству и сотворчеству, тем эффективнее, при прочих равных условиях, решение творческой задачи;

— доверие к творческим силам и способностям друг друга. Все участники выступают на равных; шуткой, удачной репликой руководитель поощряет малейшую

инициативу членов творческой группы;

— использование оптимального сочетания интуитивного и логического. При генерировании идей оптимально ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому способствуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерированных Сидей.

Правила мозгового штурма:

любая критика и вынесение суждения — благоприятного или неблагоприятного — не допускается (поскольку люди имеют привычку всё подвергать критике, какая отсрочка в вынесении суждения — наиболее жёсткое и наиболее важное правило);

генерирование возможно большего числа идей, независимо от их качества, так как иногда одна глупая идея может дать толчок для рождения весьма плодотворной идеи;

свободное высказывание каждым своих мыслей (при окончательном разборе, который состоится позднее, многие идеи могут оказаться бесполезными, однако сам процесс должен проходить таким образом, чтобы поток идей был бурным и они следовали друг за другом как можно быстрее). При мозговом штурме коллективный разум должен генерировать непрерывную последовательность идей.

Это может быть сформулировано в следующей форме:

1) слушай внимательно все выступления;
2) не критикуй высказываемые идеи;
3) воспринимай все предложения положительно;
4) не перебивай выступающего, соблюдай тишину;
5) избегай дебатов и философских рассуждений;
6) не стесняйся высказывать своё мнение — самое простое предложение часто бывает гениальным;
7) не ошибается тот, кто ничего не делает;
8) соблюдай личные права членов группы:

— право выдвигать идею;
— право отстаивать свою точку зрения;
— право на обдумывание;

— право на пересмотр, уточнение своей позиции, выдвижение нового предложения;

9) не обижайся;

10) будь доброжелательным;

11) не допускай чрезмерной фамильярности в общении с другими;

12) каждый член группы ответственен за результативность работы. Успех и неудачу делим поровну.

Командный штурм. Рекомендуемое количество участников команды для мозгового штурма — от 4 до 15 человек. Длительность проведения прямой «мозговой атаки» — от 15 мин до одного часа в зависимости от характера и сложности проблемы. Успех проведения мозгового штурма в значительной степени зависит от руководителя.

Весь материал идей передаётся группе экспертов, которые тщательно изучают высказывания участников и из предложенных идей отбирают и развивают наилучшие.

Массовая мозговая атака предназначена для генерирования новых идей при большом количестве участников. Всех присутствующих в большой аудитории разделяют на небольшие оперативные группы численностью пять-шесть человек. При этом назначаются руководитель всей сессии, а также руководители каждой оперативной группы. Руководителей оповещают об этом за несколько дней до предстоящей сессии. Оперативные группы проводят самостоятельные сессии по методу прямого розгового штурма. Обычно для работы групп дают 15 минут. Сразу после генерирования идей участники проводят их оценку и выбирают для сообщения большой аудитории одну-или несколько оригинальных идей. При этом время для оценки идей не должно превышать времени, выделенного для их генерирования.

Далее собираются все участники и руководители оперативных групп поочерёдно докладывают о лучших идеях, которые фиксируются и оцениваются экспертами.

Метод обратной мозговой атаки основное внимание уделяет критике совершенствуемого объекта. Группа, проводящая обратную (от данной идеи) мозговую атаку, анализирует возможные недостатки, ограничения, дефекты и противоречия конкретной идеи или конкретного технического объекта, который усовершенствуется При анализе допускается такая же свобода высказываний и суждений, как это принято в традиционном мозговом штурме. Результатом работы группы становится список возможных противоречий, ограничений и недостатков. Затем эксперты предварительно оценивают правильность составления списка, из которого исключают ошибочные утверждения. После уточнения недостатков и ограничений прямым мозговым штурмом ведут поиск решений по их устранению.

В этом методе основное значение придаётся психологическим факторам: уверенности в своих силах, оптимизму, созданию атмосферы непринуждённости, творческого вдохновения.

Метод номинальной групповой техники. Построен на принципе ограничений межличностных коммуникаций. При этом, несмотря на совместную работу |; членов группы, индивидуальное мышление не ограничивается и каждому участнику предоставляется возможность обосновать свой вариант решения.

Все члены группы, собравшиеся для принятия решения, на начальном этапе излагают в письменном виде свои предложения самостоятельно и независимо от : других.

Затем каждый участник докладывает суть своего проекта; представленные варианты рассматривают (без обсуждения и критики) члены группы и после этого каждый из них в письменном виде представляет ранговые оценки рассмотренных :: идей.

Проект, получивший наивысшую оценку, принимается за основу решения. Метод Дельфы. Используется в случаях, когда сбор группы невозможен. , Членам группы не разрешается встречаться и обмениваться мнениями по поводу : решаемой проблемы, чем обеспечивается независимость мнений.

Членам группы предлагается ответить на детально сформулированный перечень вопросов по рассматриваемой проблеме.

Каждый участник отвечает на вопросы независимо и анонимно. Результаты ответов собираются в центре и на их основании составляется интегральный документ, содержащий все предлагаемые варианты решений. Каждый член группы получает копию этого материала.

Ознакомление с предложениями других участников может изменить мнение по поводу возможных вариантов решения.

Предыдущие два шага повторяются столько раз, сколько необходимо для достижения согласованного решения.

Предтечи, разновидности, последователи

Бригадно-лабораторный метод (Россия, начало XX в.). Пытаясь усовершенствовать Дальтон-план, советские педагоги в 20-30-е гг. активно вводили бригадно-лабораторную форму организации занятий. Словом «бригадный» подчёркивалось значение коллективной учебной деятельности учащихся, которые группировались в звенья, ячейки, бригады. Слово «лабораторная» означало ориентацию на самостоятельное изыскание, самостоятельное преодоление трудностей. Итоговые занятия чаще всего проходили в виде конференции, где звеньевые докладывали об итогах работы. И по тому, насколько обстоятельно и полно они докладывали, всё звено получало общую оценку. При этом основная ответственность ложилась на звеньевых, а уровень знаний и умений остальных либо нивелировался, либо был очень низким.

Применение бригадно-лабораторной формы организации учебного процесса] привело к обезличке в учебной работе (одни ученики работали, другие бездельничали, а оценки у всех были одинаковые), к снижению роли учителя в учебном процессе, к игнорированию индивидуальной работы. Поэтому постановлением ЦК| ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932) этот метод был осуждён.

Обучение в сотрудничестве. Под таким названием в США широко применяются различные модификации групповых технологий, разработанные учёными Р. Славиным, Р. и Д. Джонсонами, Дж. Аронсоном.

Основные принципы, на которые опираются эти технологии:

группы учащихся формируются учителем до урока, разумеется, с учётом психологической совместимости. При этом в каждой группе должны быть сильный ученик, средний и слабый (если группа состоит из трёх учащихся), девочки и мальчики;

группе даётся одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между участниками группы (роли обычно распределяются самими учениками, в некоторых, случаях учитель может дать рекомендации);

оценивается работа не одного ученика, а всей группы (т. е. оценка ставится одна на всю группу); важно, что оцениваются не только и иногда не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка»);

учитель сам выбирает ученика группы, который должен отчитаться за задание. В некоторых случаях это бывает слабый ученик. Если слабый ученик в состоянии обстоятельно рассказать о результатах совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием, ибо цель любого задания — не формальное его выполнение (правильное/неправильное решение), а овладение материалом каждым учеником группы.

В варианте «пила» встречаются участники различных групп для углублённой проработки одинаковых заданий. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новом}', что узнали сами, других членов группы, которые, в свою очередь, докладывают о своей части задания.

Рекомендуемая литература

Байбородова Л.В., Паладьев С.Л. Педагогическая концепция и программа развития» школы-комплекса. Ярославль: Департамент образования, 1994.

Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение, 1977.

Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. М: Просвещение, 1982.

Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и сё развитие. М.: Педа-
а, 1989.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991.

Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Пер-вяна. М.: Педагогика, 1985.

Лийметс Х.Й. Групповая работа па уроке. М.: Просвещение, 1975.

Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.

Миртов А.В. Сочинение в школе. Уроки коллективного творчества // Литература в школе. 1996. № 6.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999.

Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.

Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» // Народное образование в СССР: Сб. док. 1917-1973.

Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987.

Теория социальной работы / Под ред. Е.И. Холостовой. М.: Юристъ, 2001.

Фонтанова А. Технология, которая позволяет нам стать другими // Первое сентября. 2001. №3.

Чередов ИМ. Формы учебной работы в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

6.7. Технология С.Н. Лысенковой:перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении

Всякая экономия сводится в конечном счёте к экономии времени.
К. Маркс

Лысенкова Софья Николаевна — учитель начальных, классов средней школы 587 г. Москвы, народный учитель СССР. Решила проблему одновременного обучения етей с разным уровнем развития без дополнительных занятий, без каких бы то ни было выравниваний», без помощи родителей.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: гуманистическая.

Методологический подход: системный, деятельностный, дифференцированный, личностно ориентированный.

Ведущие факторы развития: социогенные с допущениями биогенных и психогенных факторов.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная с элементами поэтапной интериоризации.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная (ЗУН) с элементами операционной (СУД).

Характер содержания: обучающе-воспитательный, светский, технократический, бщеобразовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные с элементами диалога.

Организационные формы: традиционная классно-урочная, академическая с элементами дифференциации и индивидуализации.

Преобладающие средства: вербальные + практические + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: сотрудничество, партнёрство.

Направление модернизации: эффективность организации и управления учебным процессом.

Категория объектов: массовая, без всякой сегрегации.

Целевые ориентации

Усвоение ЗУН; ориентир на стандарты.

Успешное обучение всех.

Концептуальные положения

Личностный подход (см. п. 4.1 педагогики сотрудничества).

Успех — главное условие развития детей в обучении.

Комфортность в классе: доброжелательность, взаимопомощь.

Особенности содержания : С.Н. Лысенкова открыла замечательный феномен: чтобы уменьшить объективную трудность некоторых вопросов программы, надо опережать их введение в учебный процесс. В этом и состоит первый «кит» технологии Лысенковой.

Урок, построенный на опережающей основе, включает как изучаемый и пройденный, так и будущий материал. При этом появляются новые в дидактике понятия, раскрывающие сущность опережения: частота опережений, длина или дальность опережения (ближнее опережение — в пределах урока, среднее — в пределах системы уроков, дальнее — в пределах учебного курса, межпредметные опережения).

Трудную тему С.Н. Лысенкова начинает не в заданные программой часы, а много раньше Для каждой темы это начало разное. Обозначим его на схеме (см.'рис. 48) отрезком Б. Это перспективная подготовка, т.е. начало попутного прохождения трудной темы, приближенной к изучаемому в данный момент материалу. Перспективная (та, что будет позже основной) тема даётся на каждом уроке Малыми дозами (5-7 минут). Тема при этом раскрывается медленно, последовательно, со всеми необходимыми логическими переходами. В обсуждение вовлекаются сначала сильные, затем средние и лишь потом слабые ученики. Получается, Что все дети понемногу учат друг друга. И учитель, и ученики совсем по-другому чувствуют себя в пространстве времени. : Отрезок А —. это уже обобщение по теме на основе определённых знаний.

Таким образом, материал усваивается в три этапа: 1) предварительное введение первых (малых) порций будущих знаний; 2) уточнение новых понятий, их общение, применение; 3) развитие беглости мыслительных приёмов и учебных Действий (отрезок В). Такое рассредоточенное усвоение учебного материала обеспечивает перевод знаний в долговременную память.

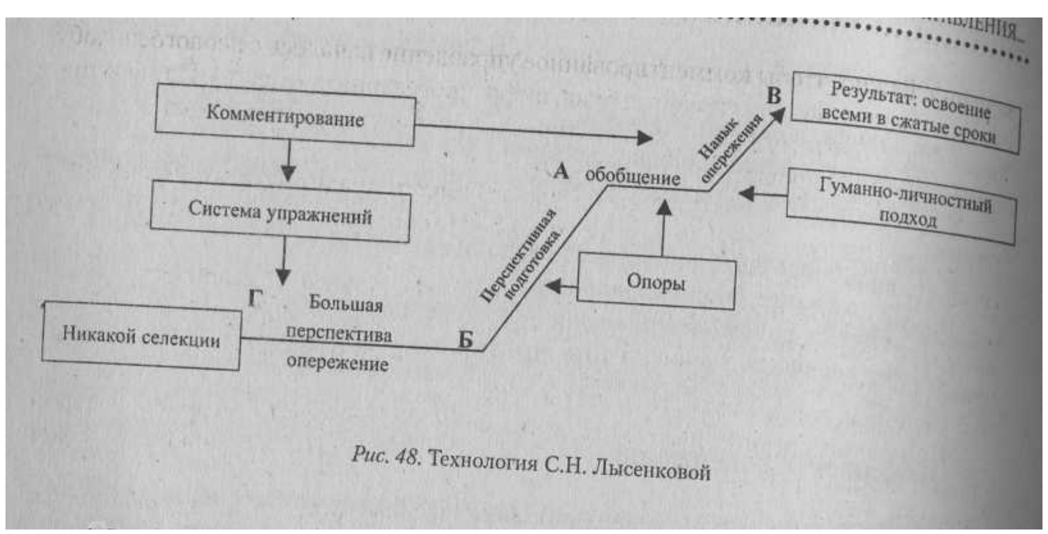


Рис. 48. Технология С.Н. Лысенковой

Связующим звеном между годами обучения становится большая перспектива (четвёртый этап); ею оканчивается и начинается каждый учебный год (резок Г).

Подход к структуре материала обусловлен задачами опережающего введения и последующего повторения понятий и называется пробно-порциальным.

Особенности методики

Вторым «китом», на котором основана технология С.Н. Лысенковой, является комментируемое управление.

Методический приём «комментируемое управление» представляет, но существует, ответ (информацию) с места о том, что делает ученик, помогает оптимально включить в работу весь класс, вести непрерывную обратную связь со всем классом (письмо элементов букв, цифр, проговаривание слов, решение примеров, задач и т.д.).

Метод комментирования был в 60-х гг. широко распространён как опыт Липецких учителей (Г. Москаленко). У Лысенковой он получил развитие: она объединила комментирование 3 действий: «думаю, говорю, записываю».

Деятельностью класса на уроке руководит не только учитель, но и ученики4 Сначала сильный ученик (затем и другие) говорит всё, что делает по заданию учителя от начала до конца, и ведёт за собой остальных.

На первом этапе после объяснения нового материала учитель пишет на доске за ведущим. Далее только дети пишут за ведущим, слушают внимательно объяснения. Важно, чтобы комментированное управление началось с первого дня обучения в школе (письмо элементов букв, цифр, проговаривание слов). По мере продвижения к третьему классу комментированное управление переходит в доказательное комментированное рассуждение.

Термин «веди» используется на уроках вместо традиционного «отвечай!..». «Ставлю», «пишу» — это для детей сигналы: «Не отставай, иди за мной». Действуют они сильнее, чем строгий голос учителя.

Комментированное управление, объединяя три действия (мыслю, говорю, записываю), позволяет сделать учебный труд осмысленным, одновременно обеспечивает обратную связь: даёт учителю возможность контролировать уровень знаний учеников, вовремя заметить отставание.

При такой организации труда в классе создаётся общий деловой настрой, причём каждый ребёнок учится и управлять, и исполнять, и руководить, и подчиняться.

И наконец, третий «кит» системы С.Н. Лысенковой — это опорные схемы, или просто опоры, — выводы, которые рождаются на глазах учеников в процессе объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка.

Очень важное условие в работе со схемами-опорами: они должны постоянно подключаться к работе на уроке, а не висеть, как плакаты. Только тогда они помогут учителю лучше учить, а детям легче учиться.

Первоклассники — вчерашние малыши детского сада. Они мыслят конкретно, образами. Для них опорные схемы — это естественный переход от ярких картинок-игрушек, иллюстрирующих решение математических заданий, к условному наглядно-образному представлению, следу элементов задачи, к абстрагированию от конкретных предметов.

Затем, когда ученик отвечает на вопрос учителя, пользуясь опорой (читает ответ), снимаются скованность, страх ошибки. Схема становится алгоритмом рассуждения и доказательства, а всё внимание направлено не на запоминание или воспроизведение заданного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей.

В технологии Лысенковой используется масса методических приёмов (тысяча педагогических «мелочей»):

В первом классе — без домашних заданий.

Домашнее задание по новой теме даётся в том случае, когда оно становится доступным для самостоятельного выполнения каждым.

Механическое зазубривание правил и формулировок отсутствует.

Дифференцированный опрос: каждого ученика спрашивают в «его время» — когда он может ответить.

Воспитание организованности в ребёнке.

Взаимодействие с родителями.

Связь между годами обучения — преемственность. Все «киты» и приёмы применяются во взаимодействии.

Рекомендуемая литература

Богоявленская Д. Психологический анализ педагогического общения в системе работы С.Н. Лысенковой // Вопросы психологии. 1987. № 3.

Лысенкова С.Н. Жизнь моя — школа, или Право на творчество. М.: Новая школа, 1995.

Лысенкова С.Н. Когда учиться легко. М.: Педагогика, 1985.

Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. М.: Просвещение, 1988.

Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу. Как учить школьника. М.: Школа-Пресс, 1997.

Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. К какому типу управления (по Беспалько) относится технология С.Н. Лысенковой:

а) разомкнутому; о) циклическому; в) рассеянному; г) направленному; д) ручному; е)автоматизированному?

2, Дифференциация по уровню способностей и обученности:

а) обеспечивает самостоятельность учащихся; б) повышает уровень мотивации; в) адаптирует содержание обучения к различным способностям учащихся; г) повышает уровень обученности детей; д) облегчает контроль знаний; е) требует углублённой психологической диагностики.

3. Дифференциация по интересам детей обеспечивает:

а) углублённое изучение предмета; б) профилизацию обучения; в) раздельное обучение; г) факультативы; д) проблемное обучение; е) предметные кружки; ж) учреждения дополнительного образования.

4. Технологии индивидуализации обучения представляют:

а) проектный метод; б) технология В.Ф. Шаталова; в) технология Инге Унт; г) адаптивная система А.С. Границкой; д) технология укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева; е) технология В.Д. Шадрикова; ж) план Трампа; з) технология Е.И. Пассова; и) программированное обучение.

5. Принципами программированного обучения являются:

а) обратная связь; б) иерархия управления; в) пошаговая последовательность Учебного процесса; г) индивидуальный темп; д) связь с социумом; е) использование технических устройств; ж) индуктивная структура учебного материала; з) принцип полного усвоения.

б. Что является характерными признаками коллективного способа обучения: а) взаимообучение; б) динамические пары; в) одновременное диалогическое общение всех учащихся класса; г) смена рабочих мест; д) ученик является объектом обучения; е) жёсткая последовательность освоения материала предмета; ж) самоконтроль?

7. Что предполагает групповой способ обучения:

а) деление класса на группы со своими заданиями; б) систематический характер

содержания обучения; в) усреднённый темп усвоения; г) повышенную групповую активность; д) групповую ответственность; е) выделение лидеров; ж) игровые методики?

VII. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И РЕКОНСТРУИРОВАНИЯ МАТЕРИАЛА

Логическая структура учебного материала имеет в своей основе логику науки, но определяется ещё совокупностью дидактических целей и требований, особенностями: учебно-познавательного процесса. Было бы нецелесообразно повторять в обучении логику исторического развития науки: необходимо избежать всех заблуждений и не-, нужных трудностей, а главное — затрат времени. Объём знаний в каждой отрасли науки непрерывно растёт, а количество учебного времени для их, изучения жёстко ограничено. И сегодня эта проблема— несоответствие объёма знаний количеству времени, предусмотренному для их усвоения, — особенно актуальна. Частично она решается образовательными технологиями на основе дидактического усовершенствования; и реконструирования структуры учебного материала и способов его предъявления.

Общая структура большинства школьных учебных дисциплин имеет концентрический характер: материал излагается не линейно — первый раз от начала и до? конца, а концентрически — два-три раза в виде логически законченных систем (концентров), адаптированных к возрастному уровню детей. Это позволяет подвести выходные знания к современному уровню науки (принцип научности).

В предметных системах элементы знаний соединены кратчайшими логическими связями, количество доказательств сведено к минимуму, исключено дублирование, максимум внимания уделяется главным, наиболее общим и значимым-, сведениям и идеям. В этом заключается реализация принципа оптимизации содержания образования.

Важнейшее требование к построению дидактической структуры знаний вытекает из принципа систематичности обучения в его современном, расширенном понимании, включающем требования системности передаваемой информации. Задача обучения включает последовательное формирование систем в индивидуальных знаниях учащихся: частнопонятийных, внутрипредметных, межпредметных и т.д. Подход К знаниям с системных позиций реализуется и в технологии предъявления информации. Наибольшее распространение получили следующие технологические структур15

Операционная (индуктивная) структура. Система знаний передаётся при помощи различного рода устных или письменных (учебник) описаний, частых фактов, наглядного материала, которые затем путём сравнений, анализа, логических строений подводятся к обобщениям, называемым в этом случае эмпирической. В крупных дидактических блоках (разделы, курсы) операционная (индуктивная) структура осуществляется как ряд развивающихся задач с постепенным изучением всё более сложных объектов, обобщений, понятий, закономерностей. 8 Операционная структура наилучшим образом реализует принципы дидактики, лаёт достаточно сильную эмоциональную и интеллектуальную

мотивацию деятельности школьников. Она соответствует традиционному индуктивному методу бучения, даёт возможность широкого использования наглядных средств, проблемных ситуаций, но чрезвычайно неэкономна по затратам времени и энергии.

Дедуктивная структура. Материал предъявляется в классифицированном виде как система логически соподчинённых и взаимосвязанных элементов информации, берущая своё начало из каких-либо общих положений, абстракций, применяемых ко всё более частным случаям. Факты только «обслуживают» введение содержательных абстракций, называемых теоретическими обобщениями, логическое начало в них отыскивается в обучении с явной помощью учителя. Получение здесь выводного знания имеет характер объяснения природы или определения причины события, явления на основе данных обобщений. Дедуктивный метод изложения используется в процессе школьного обучения ограниченно, он не удовлетворяет дидактическим принципам систематичности и последовательности усвоения знаний. Однако на определённых ступенях обучения дедуктивное мышление, теоретические обобщения играют ведущую роль. В старших классах, когда учащиеся уже знакомы с материалом (например, при концентрической структуре образовательной области), дедуктивное изложение может дать весьма ощутимый выигрыш.

Генерализационная (фундаментализационная) структура является дедуктивной в глобальном масштабе: подразумевает выделение в учебном материале предмета одной или нескольких генеральных (наиболее общих, фундаментальных) идей, научных положений, содержательных обобщений (по В.В. Давыдову), моделей, которые дают ключ к анализу фактов, решению частных задач, позволяют сократить фактологическую часть учебной дисциплины, служат систематизирующей основой, концентрируя таким образом всю информацию в целостную научную систему. Осуществляется как принцип в большинстве современных учебников.

Дихотомическая структура. Наиболее жёстко дедуктивная логика выражается в дихотомической структуре, в которой достигается большая концентрация материала.

Дихотомическая структура характерна для построения справочных пособий, находящих применение при обзорном и заключительном повторении материала, на этапе применения знании, при обучении одарённых детей.

Идеографическая, знаково-символическая структура использует форм представления учебного материала, характерные для внутренних, свёрнутых процессов деятельности сознания (знаки, символы, смыслы и др.).

Структура усвоения умственных действий. Построение дидактической структуры учебного материала не может не учитывать требований одного из самых современных подходов к результатам обучения — компетентностного, согласно которому формирование системы знаний должно сопровождаться обеспечением действенности, способности к применению, творческому использованию, умениям* самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и общественной информации. В дидактической системе знаний ученик должны предъявляться и использоваться не только сами знания, но и наиболее эффективные общие методы овладения и применения знаний. Обучаемый, овладевший общим методом освоения определённого круга явлений, способен (по П.Я. Гальпе рину) в дальнейшем самостоятельно составлять ориентировочную основу для усвоения нового материала в данной области знаний. Достижению этого результата способствует определённое построение изложения учебного материала, использование специальных схем умственных действий и других дидактических приёмов.

Реализация названных принципов, оптимизация расположения, учебных предметов, частей учебного материала на основе преемственности, логики взаимосвязей, акцентов содержания составляют сущность ряда известных педагогических технологий.

В данной главе анализируются педагогические технологии:

7.1. «Экология и диалектика» (Л.В. Тарасов)

Модель «Логика природы» (В.Р. Ильченко, К.Ж.Туз)

7.2. «Диалог культур» (В. С. Библе, СЮ. Курганов) Щ Разновидности школ «Диалога культур»

Варианты использования идей «диалога культур»: МХК (Л.М. Предтечен-ская); интеграция литературы и истории (СВ. Селеменов, А.А. Ткаченко); четы-рёхпредметный программный комплекс (Н.Н. Пайков, В.А. Савельев)

7.3. Укрупнение дидактических единиц — УДЕ (П.М. Эрдниев)

7.4. Реализация теории поэтапного формирования умственных дейсгпв (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, М.Б. Волович)

Интегрированная технология обучения математике в начальной школе (Л.Г. Петерсон)

7.5. Технологии модульного обучения (П.И. Третьяков, И.Б. СенновсЮ М.А. Чошанов)

Модульная школа Е. Куркина — А. Ратушного Щ Модельный метод (технология) обучения

7.6. Технологии интеграции в образовании

Интегральная образовательная технология В.В. Гузеева

Технология воспитания экологической культуры -,Ш «Универсальная этика»

(Д Учение о ноосфере В.И. Вернадского . Щ Американская социально-экологическая модель

СО Экологическое воспитание в школах США

Концепция глобального образования

Концепция холистической педагогики

Концепция гражданского образования

Центр глобального образования

Патриотическое воспитание

Воспитание толерантности

Космическое миропонимание (Н.К. Рерих)

7.7. Модели интеграции содержания в учебных дисциплинах

Модель «Интеграция естественно-научных дисциплин»

Модель «синхронизации» параллельных программ, учебных курсов и тем

Модель «Интегрированные занятия (уроки)» »: «Модель «Интегрированные дни»

Модель межпредметных связей Ш Йена-план-школа (П. Петерсон)

7.8. Технологии концентрированного обучения

Модель суггестивного погружения

Модель временного погружения М.П. Щетинина

Технология концентрации обучения с помощью знаково-символических ^структур

Особенности идеографических моделей

Сжатый учебник, конспект-учебник, учебник-реферат (В.В. Воронов) Ш Технология «Кластери»

7.9. Дидактические многомерные инструменты В.Э. Штейнберга Ш Карта Ума (Т. Бьюзен).

Рекомендуемая литература

Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978.

Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М.: Просвещение, 1977.

Селевко Г.К. Дидактические структуры учебного курса // Вопросы дидактики в техническом вузе. Омск, 1985.

Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. М., 1974.

7.1 «Экология и диалектика» (Л.В. Тарасов)
7.2

— Но мир! Но жизнь! Ведь человек дороо, Чтоб знать ответ на все свои загадки.
— Что значит знать? Вот, друг мой, в чём вопрос.
На этот счёт — у нас не всё в порядке.
Гёте («Фауст»)

Термин экология подчёркивает ориентацию учебно-воспитательного процесса на экологическое мировоззрение как бережное отношение ко всему живому и ко всему окружающему человека — к людям, природе, животным, к планете. Диалектика в названии технологии — это характер мышления, это сегодняшняя стремительно меняющаяся, развивающаяся жизнь.

Старые парадигмы (парадигмы XIX — XX столетий)	Новые парадигмы (парадигмы XXI столетия)
Порядок только от порядка.	Жизнеспособный порядок рождается из беспорядка.
Есть жёсткие алгоритмы и нет альтернатив. Фундаментальны однозначные причинно-следственные связи.	Альтернативы есть и именно поэтому возможно развитие, фундаментальны вероятностные связи.
Предпочтительны замкнутые системы, так как они защищены от случайных внешних воздействий.	Предпочтительны открытые системы, так как они способны к самоорганизации.
Системами надо постоянно и жёстко управлять во избежание беспорядка.	Надо управлять не самими системами, а процессами в которых они участвуют.
Порядок приоритетен по отношению к свободе.	Свобода приоритетна но отношению к порядку.

Технология отрабатывается также в ряде школ Украины, где она именуется как технология «Экология и развитие».

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: диалектическая + природосообразная.

Методологический подход: системный, комплексный, исследовательский.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: развивающая.

Ориентация на личностные структуры: СУД + ЗУН + СЭН.

Характер содержания: обучающий + воспитательный, светский, общеобразовательный, гуманистический.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная; поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное традиционное.

Преобладающие методы: проблемные + диалогические + развивающие + саморазвивающие.

Организационные формы: классно-урочная, академическая.

Преобладающие средства: наглядные + видео + практические + электронные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личност-оиентированный + педагогика сотрудничества.

Направление модернизации: целостная технология авторской модели. Категория объектов: массовая.

Основные целевые ориентации

Смена парадигм в сознании учителей и учащихся

Цели как прогнозируемые результаты:

Появление у учащихся устойчивого желания учиться, работать с книгами, выдвигать собственные версии; появление у них потребности постоянного самообразования.

Появление у учителей потребности в творческой деятельности, повышении РУДИЦИИ, разработки собственной системы уроков; улучшение социально-психологического климата в учительском коллективе.

Появление у родителей желания вникнуть в сущность учебного процесса, контактировать с собственным ребёнком на интеллектуальном уровне.

Переход от традиционного метафизического подхода к восприятию и ос-' делению мира как «мёртвой», схематизированной конструкции, к диалектическому подходу, обеспечивающему адекватное восприятие и осмысление реальности мира и места человека в нём, — в соответствии с новыми парадигмами.

Экологизация и планетаризация сознания, рассматриваемые как главные современные нравственные критерии, определяющие иерархию жизненных ценностей личности.

Концептуальные основания

Две основные формулы технологии:

Развивающий эффект обучения устойчиво возрастает при условии совместной продуктивной деятельности учителя и учащихся с подключением родителей к этой деятельности.

Устойчивый процесс совместной продуктивной деятельности учителя и учащихся возникает и затем саморазвивается при использовании учебников специального типа. Эти учебники ориентированы, в первую очередь, на учащихся (включая родителей) и написаны в соответствии с основополагающими принципами технологии.

Основополагающие принципы:

Принцип интегративно-гуманитарного подхода: Содержание учебного материала и форма, в какой он преподносится учащимся, должны быть такими, что бы формировать у учащихся целостное видение мира и понимание места и роли человека в нём; чтобы получаемая учащимися информация становилась для них личностно значимой. Ученик — не бесстрастный сторонний наблюдатель, а личность, заинтересованно изучающая мир «изнутри» и осознающая себя частью этого мира.

Принцип окна: Каждый учебный предмет должен рассматриваться как обладающее своими особенностями «окно» в реальный мир, окружающий и включающий в себя учащегося.

Принцип выхода за рамки: При изучении того или иного круга представлений (образов, понятий) следует в порядке далёкой пропедевтики выходить вперёд (на представления, подлежащие изучению позднее) и одновременно необходимо возвращаться к рассматривавшимся ранее представлениям, с тем чтобы усвоить их на более глубоком уровне. Процесс изучения тех или иных разделов программы — это в то же время процесс предварительного ознакомления с по следующими разделами и процесс более глубокого усвоения предшествующих разделов.

Принцип разведения уровней: В учебном процессе целесообразно разве уровень подачи учебного материала учащимся и уровень воспроизведения матер учащимися. Уровень подачи должен быть выше уровня воспроизведения.

Особенности содержания

Содержание обучения переконструировано в соответствии с основными целевыми ориентациями технологии и её основополагающими принципами (прежде всего принципом интегративно-гуманитарного подхода и принципом окна). Принципиально важную роль в технологии играют на начальной и средней ступенях обучения интегративные предметы, предметы-комплексы:

«Я — человек» (I—IV). В I классе этот предмет имеет подзаголовок «Человек Красивый». Во II и III классах — «Сотвори себя». В IV классе — «Всё остаётся людям».

«Театр» (1-ГУ).

«Окружающий мир» (II—"VI). Во II классе предмет имеет подзаголовок «Времена года». В III классе — «Родной край». В IV классе — «Родная планета». В V классе — «Микромир и Вселенная» (часть первая: «Микромир»; часть вторая: «Вселенная»). В VI классе — «Природа Земли: прошлое, настоящее, будущее» (часть первая: «Литосфера, атмосфера, гидросфера Земли»; часть вторая: «Жизнь на Земле»).

«Число и функция в окружающем мире» .

«Геометрия окружающего мира» .

«Закономерности окружающего мира» ^П-Х1). В VII и VIII классах предмет имеет подзаголовок «Случайность, необходимость, вероятность». В IX классе — «Вероятность в современном обществе». В X и XI классах — «Эволюция естественно-научного знания».

Интегративный предмет «Окружающий мир» интегрирует сведения из многих областей — географии (включая краеведение), биологии, геологии, физики, астрономии, химии, экологии. Он даёт представление о целостной, развивающейся 1артине мира и о месте и роли человека в нём. Он обеспечивает серьёзную, систематическую подготовку к дальнейшему изучению базовых курсов физики с астрономией, химии, биологии, географии с экологией, которые изучаются синхронно в X классах и заканчиваются на уровне завершённого базового образования, Решающем уровень выпускника традиционной средней школы, который определяется существующими государственными стандартами. Интегративный предмет «Закономерности окружающего мира» раскрывает диалектику необходимого и случайного, знакомит с вероятностью и вероятностными подходами, показывает их роль в деятельности современного человека, демонстрирует фундаментальную роль вероятностных закономерностей в природе. Этот предмет в наибольшей мере соответствует основным целевым ориентациям этой

технологии; кроме того, он обеспечивает по-настоящему современный уровень изучения физики и биологии, учит ориентироваться и действовать в реальном мире, насыщенном случайностями.

Математическая линия в технологии «Экология и диалектика» представлена последовательно:

— продвинутым курсом начальной математики Л. Тарасова и Т. Тарасовой (на основе изучения состава натуральных чисел по множителям осваиваются обыкновенные дроби, для составления и решения задач широко применяются линейные уравнения; математические законы рассматриваются с использованием; алгебраических выражений; большое внимание уделяется измерению величин в работе с именованными числами);

— интёгративным предметом «Число и функция в окружающем мире» (как и почему возникли числа, как и почему постепенно расширялась касса чисел, а как и почему возникли функции);

— интёгративным предметом «Геометрия окружающего мира» (первое! знакомство с геометрическими фигурами и телами, с геометрическими построениями и доказательствами, с основами геометрической культуры; восприятие окружающего мира с позиций геометрии и восприятие геометрии как инструмента изучения и постижения окружающего мира);

— базовыми курсами алгебры и геометрии, которые изучаются синхронно и заканчиваются на уровне не ниже уровня выпускника традиционной средней школы, определяемого существующими государственными стандартами.

Старшая ступень в данной технологии профильная; она реализуется на основе завершённого полноценного базового образования. На этой ступени школьники изучают предметы по профилю, выбранному школой, и интегративные предметы философского плана («Человек и природа», «Вселенная Человека», «Современный мир», «Культурология»).

Особенности методики

Методика обучения строится в соответствии с основными целевыми ориентациями технологии и её основополагающими принципами (прежде всего принципами выхода за рамки и разведения уровней). Она основывается на совместной продуктивной деятельности учителя и учащихся, происходящей в диалоговом режиме с использованием учебников специального типа, создаваем под самих учащихся. Эта совместная продуктивная деятельность является самоподдерживающимся процессом, который втягивает в себя также родителей учащихся.

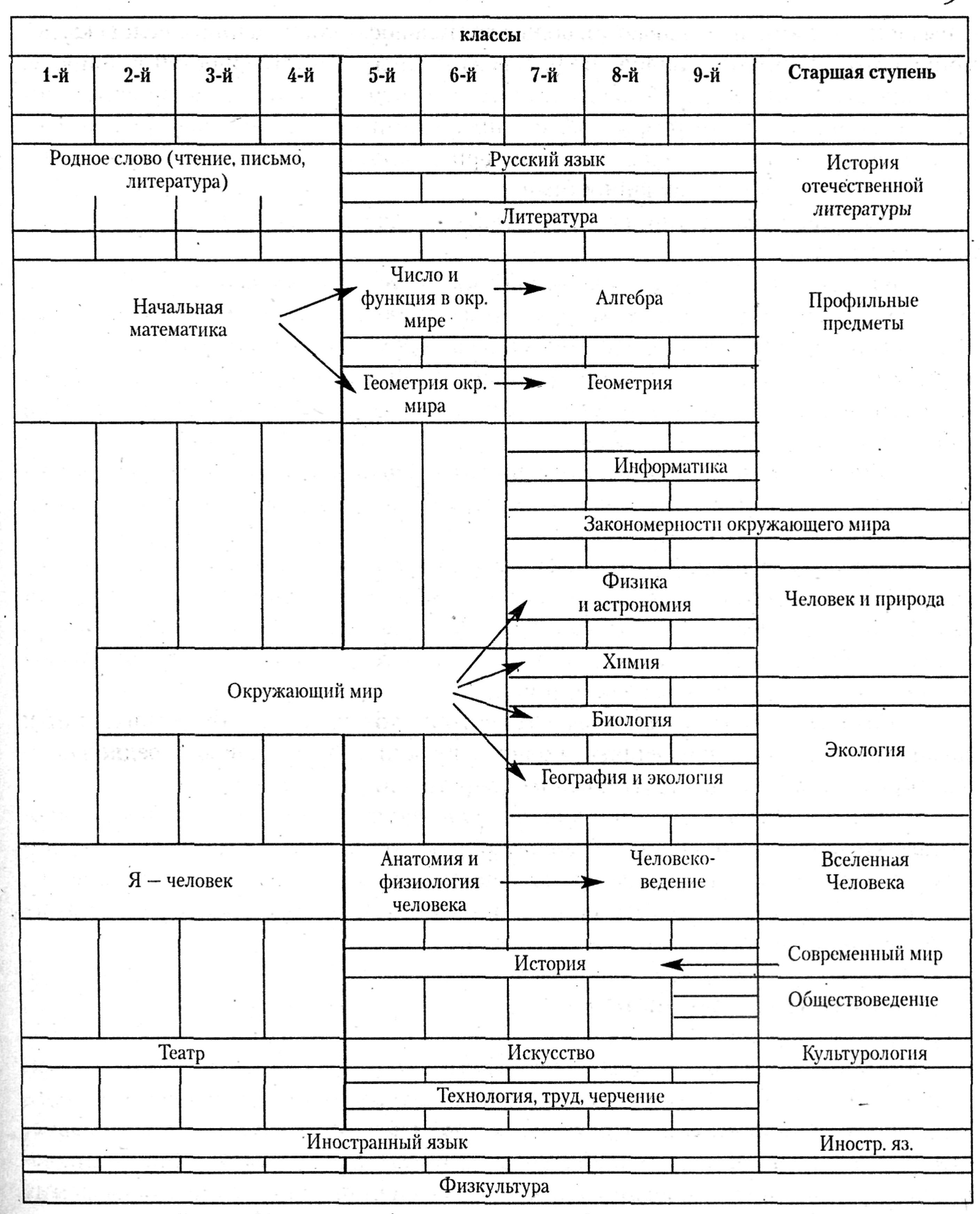


Рис. 49. Структура учебного плана школы «Экология и диалектика»

В соответствии с идеями педагогики сотрудничества утверждается позиция отказа от декларативности и назидательности в учебном процессе, столь характерных для традиционной школы. Признаётся право ученика на ошибку, приветствуются собственные версии учащихся, поощряется их любознательность, не

делаются попытки уйти от обсуждения острых вопросов, не требуется формально заучивать правила или формулы.

Отдельного внимания заслуживает принцип разведения уровней — один из основополагающих принципов технологии «Экология и диалектика». В соответствии с этим принципом всем детям предлагается «много и разного», а каждому ученику дана возможность взять из предложенного столько, сколько он сегодня может усвоить, причём взять именно то, что ему сегодня более понятно и интересно. Принцип разведения уровней позволяет избежать уровневой дифференциации и создаёт условия для проявления резервов психики каждого ученика. Он как бы включает перед каждым ребёнком зелёный свет, даёт ему шанс — и надо ждать, когда ребёнок воспользуется этим шансом. Этот принцип даёт возможность перейти к более прогрессивной форме педагогического контроля — когда вместо сравнения учащихся друг с другом в данный момент времени каждый ученик сравнивается с самим собой в разные моменты времени (не сравниваем одного с другим — все хороши по-разному; сравниваем его сегодняшнего с ним вчерашним).

Предтечи, разновидности, последователи

Модель «Логика природы» (В.Р. Ильченко, К.Ж. Туз). В модели «Логика природы» естественно-научное образование является целостным:

а) по содержанию знаний, включающему сквозные принципы интеграции, по структуре знаний;

б) по учебно-воспитательному процессу, который в каждый период, начиная с 1-го класса, становится процессом формирования в сознании учеников естественнонаучной картины мира — системы знаний, основанной на наиболее общих закономерностях природы;

в) по методам обучения, последовательно ориентирующим познавательную деятельность учеников на выявление в природе сущностных, наиболее обшеобъективных связей, на установление целостности знаний во время их структурирования, переформулирования, систематизации, моделирования целостности резков учебного материала, отдельных фактов;

что формам обучения, создающим условия для наблюдения, исследования в среде, сопоставления систематизированных знаний об окружающей природой с реальными связями в ней;

л) по интегративно-предметной системе обучения, при которой усвоение предметов объединяется в «образ природы»;

е) по комплексному диагностированию эффективности учебно-воспитательного процесса, основные характеристики которого — целостность знаний ученика и их понимание;

ж) по образовательной среде, жизненному миру учеников, его моделями. Образование в «Логике природы» является:

— герменевтичным (от греч. «то, которое разъясняет, растолковывает»); понимание — мыслительный процесс, направленный на выяснение, выявление сущностных черт, свойств предметов, связей, событий достигается благодаря открытию единых устойчивых структур мира, лежащих в основе многообразия переменчивых явлений — фундаментальных закономерностей, свойственных миру;

— продуктивным, технологизированным, служащим ученику для решения его ежедневных и стратегических задач — овладения социальным опытом, научными знаниями, способами их применения;

— экологическим, последовательно ориентирующим учащихся на бережное отношение к себе и миру:

изучение ребёнком действительности начинается с его Отчизны, родины экологической системы, которую ребёнок знает и любит;

каждый изучаемый объект рассматривается как система, которая имеет структуру, внутренние и внешние связи и развитие, а понятие системы — одно из основных в экологии;

природа в процессе изучения предстаёт перед учеником как целостный организм, в котором всё подчиняется единым и необходимым законам;

— валеологическим:

формирование научного понимания сути, здорового образа жизни (ученики с начальной школы в специальных дневниках отражают наблюдения за своим физическим и психическим здоровьем);

выработка индивидуального способа здоровьесберегающего поведения, открытие «закона своего здоровья» и др.;

— дифференцированным: дифференциация обучения в старшей школе обеспечивается тремя моделями естественно-научного образования, которые разработаны в программе: изучение естественных

предметов в общеобразовательных школах, в классах с углублённым изучением естественных дисциплин и в классах с углублённым изучением гуманитарных дисциплин.

Рекомендуемая литература

Дерябо С Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д, 1996.

Ильченко В., Гуз К. Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественно-научного образования. М.: Народное образование, 2003.

Рекомендации по созданию и функционированию образовательных учреждений, работающих по модели «Экология и диалектика». Письмо № 96/11 МО РФ от 23.01.96.

Селевко Т.К. Диалектика развития взглядов на природу света // Вопросы оптики в факультативных курсах. Ярославль: ЯШИ, 1970.

Тарасов Л.В. Авторское представление школы «Экология и диалектика» (в целом и по ступеням обучения): Монография. М.: ВШМФ «Авангард», 1997.

Тарасов Л.В. Геометрия окружающего мира 5-6: В 2 кн. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2002.

Тарасов Л.В. Закономерности окружающего мира: Случайность, необходимость, вероятность. М.: Физматлит, 2004.

Тарасов Л.В. Закономерности окружающего мира: Вероятность в современном обществе. М.: Физматлит, 2004.

Тарасов Л.В. Закономерности окружающего мира: Эволюция естественно-научного знания. М.: Физматлит, 2004.

Тарасов Л.В. Микромир и Вселенная. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2004.

Тарасов Л.В. Природа Земли: прошлое, настоящее, будущее. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2004.

Тарасов Л.В., Тарасова Т.Е. Моя первая математика — 1-2-3-4: В 8 книгах-тетрадях. Сумы: ИТД «Университетская книга», 2001-2004.

Тарасов Л.В., Тарасова Т.Е. От учебников для учителя к учебникам для учащегося //Вестник РУДН. Сер. Фундаментальное естественно-научное образование. 2002. № 7 (1-2).

Тарасов Л.В., Тарасова Т.Е. Я — человек — 1-2-3: В 3 книгах-тетрадях. Сумы:' ИТД «Университетская книга», 2003-2004.

Целищева Н.И. Лев Тарасов и его модель «Экология и диалектика» // Народное образование. 1997. №

7.2. «Диалог культур» (В.С. Библер, СЮ. Курганов)

Я стал разумнее всех учителей моих, ибо размышляю об откровениях Твоих.
Священное писание

Курганов Сергей Юрьевич — *преподаватель гимназии «Очаг», г. Харьков.*



Библер Владимир Соломонович *(1918-2001) - русский советский учёный-философ*

Проблема диалога в обучении и воспитании не нова, однако в ряде технологий она сводится к проблеме общения, актуализации смыслообразующей, рефлексивной и других функций личности. В технологии «Диалог культур» сам диалог предстаёт не только как средство обучения, а как сущностная характеристика технологии, определяющая и её цель, и содержание.

В основу технологии «Диалога культур» положены идеи М.М. Бахтина «о культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л.С. Выготского и положения «философской логики культуры» В.С. Библера.

Диалог как двусторонняя информационная смысловая связь является важнейшей составляющей процесса обучения. Можно выделить внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций), диалог как речевое общение людей (коммуникативная технология) и диалог культурных смыслов, на котором и строится технология диалога культур.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический.
Философская основа: диалектическая.
Методологический подход: коммуникативный, социокультурный.
Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.
Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.
Ориентация на личностные сферы* и *структуры: 1) ЗУН + 2) СУД.
Характер содержания: обучающий, светский, гуманитарный, общеобразовательный, дидактоцентрический.
Вид социально-педагогической деятельности: культурологическая, развивающая.
Тип управления учебно-воспитательным процессом: взаимоуправление, взаимообучение.
Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + проблемно
Организационные формы: традиционная классно-урочная с элемент групповой.
Преобладающие средства: вербальные + наглядные + видео + теле- +дистанционные + практические.
Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: педагог как сотрудничества.
Направление модернизации: альтернативное.
Категория объектов: продвинутого уровня.
Целевые ориентации

Формирование диалогического сознания и мышления, освобождение его от плоского рационализма, монофилии культуры.

Обновление предметного содержания, сопряжение в нём различных, не сводимых друг к другу культур, форм деятельности, смысловых спектров.

Концептуальные идеи

Образование — это вхождение в культуру будущего.

Диалог, диалогичность есть неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности.

Многоголосье мира («карнавал мироощущения» по Бахтину) существует» индивидуальном сознании в форме внутреннего диалога.

Диалог есть позитивное содержание свободы личности, так как он отражает полифонический слух по отношению к окружающему миру.

Диалог — универсальный инструмент понимания.

Диалог не есть проявление противоречий, а сосуществование и взаимодействие никогда не сводимых в единое целое сознаний.

Современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (Античности, Средних веков, Ново го времени).

Диалог как естественная форма человеческой коммуникации и форме организации обучения. В диалоге человек вырабатывает свою собственную позицию, своё собственное «я», удерживая на дистанции позицию и «я» другого, человек — сам инициатор своего образовательного движения и сам автор которую он пристраивает внутри той или иной культурной реальности, в реальности читаемого «шмлета» или в реальности живого культур- собеседника). Диалог как принцип организации самого содержания науки:

а) диалог — определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий;

б) диалог культур в контексте современной культуры развёртывается вокруг основных вопросов бытия, основных точек удивления;

в) диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика (мыслителя) как основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления.

Особенности организации содержания (по В.С. Библеру)

Проецирование на весь процесс обучения особенностей культуры и мышления эпох: античное мышление — эйдетическое (образное); средневековое — причащающее мышление (часть мыслится как принадлежное к демиургу);новое время — рационалистическое мышление, разум — всё;современная эпоха — релятивизм, отсутствие единой картины мира; характерно возвращение мышления к исходным началам.

2.Обучение строится на сквозном диалоге двух основных сфер учебного процесса: речевой стихии (и форм организации) русской речи (1) и исторической последовательности основных форм европейской (в основном) культуры (2).

3.Последовательность классов соответствует последовательности основных исторических культур, сменявших друг друга в европейской истории — античной, средневековой, нововременной — как эти культуры воспроизводятся в проблемах современной культуры XX века.

I—IV классы: Точки удивления — это зародыши, «узелки» понимания, которые станут основными предметами освоения, разноречия, диалогов в последующих классах. Примеры: загадка слова; загадка числа; загадка явлений природы; загадка момента истории; загадка сознания; загадка предметного орудия.

V—VI: классы архаических культур.

VII: Античная культура.

VIII: Культура Средневековья.

1Х-Х: Культура Нового Времени, Возрождения.

XI: Культура XX века.

XI: Класс специально диалогический (культура будущего).

4.Обучение в каждом учебном цикле строится на основе внутреннего диалога завязанного вокруг основных «точек удивления» — исходных загадок бытия и мышления, сосредоточенных уже в начальных классах (1-2-й классы) нашей школы

5.Обучение строится не на основе учебника, но на основе коренных реальных текстов данной культуры и текстов, воспроизводящих мысли основных собеседников этой культуры. Итоги, результаты работы ученика, его общения с людьми других культур (возрастов) реализуются в каждом учебном цикле также в форме авторских ученических текстов-произведений, созданных во внутреннем диалоге («амбивалентности») этой культуры и в межкультурном диалоге.

6. Автор программ для каждого класса — педагог. Каждый автор-педагог вместе с ребятами каждого нового первого класса обнаруживает некую сквозную «проблему-воронку», могущую стать — именно в данном случае — основой десятилетней программы обучения. Такая воронка, такое особенное средоточие удивлений — уникальное, неповторимое, непредсказуемое для каждой малой группы нового поколения, — постепенно втягивает в себя все проблемы, предметы, возрасты, культуры — в их целостном диалогическом сопряжении.

И это завершающее школу состояние кануна деятельности, целостной точки удивления должно — по замыслу — сохраняться и углубляться в течение всей человеческой жизни.

Особенности методики

Создание ситуации диалога. По В.В. Серикову, введение в ситуацию диалога предполагает использование таких технологических элементов: 1) диагностика готовности учащихся к диалогическому общению — базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; 2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих учащихся вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала; 3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем; 4) продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога; 5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их восприятия учениками, 6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, Для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников (погружение десанты, игровые ситуации, дискуссии и т.п.).

Точки удивления, загадки бытия

В начальной школе ученики и учитель выстраивают такие учебные предмет как «Загадки числа», «Загадки слова», «Загадки явления природы», «Загадки орудий» и т.д. В младшем подростковом возрасте в диалог о числе и слове, явления природы и орудии включаются античные собеседники; в «вылепливании» диалогических понятий начинают участвовать Пифагор и Фалес, Платон и Эсхил.

По мере освоения античной умонастроенности ученики возвращаются к построению диалогических понятий числа, слова, исторического события. Эта работа осуществляется по схеме: что же такое число в понимании Коли, Тани, Данилы, Юли. Платона, Пифагора, Евклида?..

Предметом диалога подростков на этом этапе становится ситуация несовпадения предмета понимания ни с одним из авторских пониманий, присущих античным мыслителям.

Подключение в старшем подростковом возрасте к пониманию числа, слова и т.д. средневековых собеседников (Христос, Матфей, Иоанн, Августин, автор «Песни о Роланде», автор «Слова о полку Игореве», Николай Кузанский, авторы алхимических трактатов,..), освоение речевых жанров исповеди, проповеди, понимание Храма и Иконы приводят к тому, что предметом учебной деятельности становится ситуация несовпадения предмета понимания (числа, слова, жизни и смерти, Бога...) с различными культурами понимания (современной, античной, средневековой). Диалог углубляется. Как показывает опыт, этот диалог играет существенную роль в философском и религиозном самоопределении старших школьников.

Характерная черта нашего времени в том, что везде, будь то наука, философия, религия или искусство, происходит переосмысление исходных причин и оснований.

Поэтому мы должны построить ситуацию обучения так, чтобы она стала «ситуацией обращения к началам». Например, чтобы постичь сущность математики, надо обратиться к её первопричинам.

Под точками удивления подразумеваются те узелки в сознании современного ребёнка, в которых могут формироваться основные предметы школьного, обучающего понимания. В этих «точках» закрепляются исходные челноки психологического и логического взаимопревращения сознания — в мышление, мышления — в сознание. Происходит торможение и вдумывание в странность этих узлов («как возможно бытие простейших предметов понимания — слова, числа и т.д.?»). Эти загадочно-пословичные узлы в челноке «осознание — мышление — сознание», эти Исходные предметы («точки») удивления и должны стать «спорами» («зачатками») спора... во всех последующих классах — возрастах — культурах.

А. Загадки слова. Учитель должен быть внимательным — «ушки на макушке» — Таким ребячьим открытиям и трудностям: слово как момент высказывания — в разговоре «речевых жанрах» (ср. Бахтин), слово как — одновременно — момент предложения в жёсткой системе грамматических правил, слово — в его самобытийности, в его Угриречевой слитности и неразделимости. Соответственно — слово и сам язык — основа сообщения, информации (о чём-то...) в споре с идеей слова, языка, речи, в его самовслушивающемся смысле, как основа рефлексии, самоотстранения, — в споре, далее, с поэтической, образной, «заклинающей» силой слова и речи.

Б. Загадки числа. Рождение идеи числа, математического отношения к миру, к «третьему миру» Поппера, в сопряжении и диалоге процессов 1) измерения (по отношению к континуальным протяжениям во времени и пространстве), 2) счёта дискретных, единичных, неделимых (иначе это уже иные предметы) вещей, «атомов», «монад» и, наконец, 3) напряжения (степени...) — температуры, мускульного усилия и т.д. Число — как невозможное сочетание, перекрёсток этих, как минимум, «трёх» форм идеализации.

В. Загадки явления природы. Отдельное самостоятельное явление (росток, трава, лист, дерево, ветер, река, волна, звезда, земля, солнце...) и природная целостность — почва и воздух, и солнце, сосредоточенная в ростке, в траве, в дереве... Бесконечная Вселенная и — Земля, планета... «капля, всё в себя вбирающая», и — отдельный от неё мир... Предмет природы — её часть (частность, особенность, проявление) и — её начало, возможность, исток... Предмет — образ целого. Неразделимость того, что в будущем курсе станет основой отдельных отраслей естествознания — механики, физики, биологии, химии и т.д., и — предрасположенность этих расхождений.

Г. Загадки Я-сознания. Эти загадки имеют особый смысл во всём строении учебного курса 1-2-х классов. Здесь формируется, укореняется и становится странным для самого себя (остраняется) основной субъект обучения в нашей школе — ученик.

Если семи- и восьмилетний человек не станет странным для самого себя, не удивит — себя — природой, словом, числом, а главное — своим собственным образом как обучающегося (обучающего себя), т.е. нечто мучительно не знающего, точнее — не понимающего, но страшно желающего понять, — если всего этого не произойдёт, — то вся идея нашей школы обречена на провал.

Загадки момента истории. Теперь — не только личная память, но — память о бывшем до меня и без меня и соотнесение этой памяти с памятью о том, что происходило со мной, что есть грань моего Я... «Наследственность» (генетическая и историческая). Вектор прохождения невозвратных мгновений и жизней и — замыкание на феномен культуры (произведение). Время и вечность. Типы историзма (эти типы будут затем развёрнуты в «циклах культуры»). Интерес к генеалогии. История и ее памятники. Накопление «знаний, умений, навыков» в движении истории и, с другой стороны, развитие способности расти «корнями вверх», перерешать своё прошлое. История и — культура. Загадка двух форм исторического понимания: «как это было...» и «как это могло быть...». Точки рождения и смерти — точки смыкания загадки «Я-сознания» и загадок истории. Календари, их спектр и «дополнительность».

Игровые средоточия

Основной смысл этих средоточий — метод «физических действий» (Станиславский), по-своему готовящий ученика к его роли субъекта учебной деятельность новая грань между сознанием и мышлением, грань по линии: играпольная) — культурная деятельность. Предполагаются такие средоточия: физические игры, гимнастика с особым развитием самостоятельных форм как одного из существенных истоков, полюсов музыки.

Словесные игры с элементами поэтики (ср. загадки слова) и с особым вниманием к интонационной составляющей речи (интонация — второй исток музыки антитезы, её мелодийная грань).

Художественный образ — в субъективных средоточиях глаза и руки, в объективном воплощении на полотне, в глине, камне, в графическом ритме линий, в зачатках архитектурного видения. Изображение. Воображение. Ир; Элементы ручного труда, ремесла.

Музыка (со второго класса) рождается в сопряжении ритма и интонации-мелодии, музыкального инструмента и пения, исполнения и импровизации.

Театр. Обычное театральное действо. Углубление в театральность бытия. Школа как театр.

Методические особенности урока-диалога

Переопределение общей учебной проблемы каждым учеником. Порождение им своего вопроса как загадки, трудности, который пробуждает мысль, а не снимает проблемы.

Смысл в постоянном воспроизведении ситуации «учёного незнания», в сгущении своего видения проблемы, своего неустранимого вопроса-парадокса.

Выполнение мысленных экспериментов в пространстве образа, выстроенного учеником. Цель — не решить проблему, а углубить ее, вывести на вечные проблемы бытия.

Позиция учителя. Ставя учебную проблему, учитель выслушивает все варианты и переопределения. Учитель помогает проявить различные формы логики разных культур, помогает выявить точку зрения и поддерживается культурными 'концепциями.

Позиция ученика. Ученик в учебном диалоге оказывается в промежутке культур. Сопряжение требует удерживать собственное видение мира ребёнком до поступка. В начальной школе необходимы многочисленные построения-монстры (попытка посмотреть на предмет и мир в целом). В подростковом возрасте — разнообразные учебные и другие инициативы ребят — встречи с новыми людьми, взглядами, культурами.

Предтечи, разновидности, последователи

Разновидности Школы диалога культур: а) классическая концепция Школы диалога культур: 1-2-й классы — точки удивления, 3-4-й классы — античная культура, 5-6-й классы — Средневековье, 7-8-й классы — Новое вп 9-10-й классы — культура XX века, 11-й класс — педагогический колледж по Я гающий учителям строить ШДК (В.С. Библер, 1985); б) три школы в одном кл се — сочетание педагогических технологий традиционной школы, РО и ЩДК 1-го по 11-й класс (СЮ. Курганов, 1990); в) Школа диалога логик (Е.Г. Ушаков СВ. Ермаков, 1990); г) ЩДК в контексте духовного развития человека (Г.А. Ба!т 1993); д) ЩДК в контексте диалога педагогических культур (Т.М. Ковалёва С.Г. Сухинина, Россия, Томск, А.Г. Большей, Украина, Киев).

Варианты использования идей: а) преподавание в режиме диалога куп «Мировая художественная культура» (Л.М. Предтеченская); б) взаимосвязанно преподавание литературы и истории (СВ. Селеменов, А.А. Ткаченко); в) четырёх предметный синхронизированный программный комплекс (Н.Н. Пайков, В.А. (3 вельев).

Рекомендуемая литература

Афанасьев И. Учебное незнание и точки удивления // Учительская газета. 1993. № 46.

Ахутин А.В., Библер В.С, Курганов СЮ. Античная культура. М., 1995.

Берлянд И.Е. Загадки слова. М., 1994.

Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975.

Библер В.С. На гранях логики культуры. М., 1987.

Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. 1989. № 2.

Диалог культур и духовное развитие человека. Киев, 1995.

Диалог культур и образование. Киев, 1993.

Кларип М.В. Учебная дискуссия // Мир образования. 1996. № 1.

Курганов СЮ. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге // Народное образование. 1989. № 2, 4, 5.

Курганов СЮ. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989.

Предтеченская Л.М. Мировая художественная культура. М., 1995.

Селевко Г. К. Основы молекулярно-кинетической теории // Вечерняя средняя школа. 1967. №3.

Селеменов СВ., Ткаченко А.А. Школа диалога культур: что это? // Школьные техно-»0 гии. 1996. № 3.Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5-

Школа диалога культур: основы программы / Под ред. В.С. Библера. Кемерово, Щетников А.И. Мысленный эксперимент и рациональная наука. М., 1994. Юшков АИ. Загадки природы. М., 1996. Юшков АН. Естествознание. М., 1996.

7.3 Укрупнение дидактических единиц — УДЕ (П.М. Эрдниев)

Эрдниев Пюрвя Мучкаевич — академик РАО, заслуженный деятель науки рСФСР. Обосновал эффективность укрупнённого введения новых знаний, позволяющего:

- применять обобщения в текущей учебной работе на каждом уроке;
- устанавливать больше логических связей в материале;
- выделять главное и существенное в большой дозе материала;
- понимать значение материала в общей системе ЗУН;
- выявить больше межпредметных связей;
- более эмоционально подать материал;
- сделать более эффективным закрепление материала.

Разработанный на математическом материале метод укрупнения дидактических единиц ныне приобрёл общедидактический статус. Укрупнение, сжатие содержания образования может производиться с помощью различных моделей (логических, продуктивных, фреймовых, семантических и т.д.).

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: диалектическая, природосообразная.

Методологический подход: комплексный, системный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная с элементами поэтапной интериоризации.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная с элементами операционной.

Характер содержания: обучающий, светский, технократический, общеобразовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные.

Организационные формы: классно-урочная, академическая, групповая + индивидуальная.

Преобладающие средства: вербальные + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: дидакто-центрический.

Направление модернизации: дидактическое реконструирование. Категория объектов: массовая + продвинутая.

Целевые ориентации

Достижение целостности математических знаний как главное условие развития и саморазвития интеллекта учащихся.

Создание информационно более совершенной последовательности разделов и тем школьных предметов, обеспечивающее их единство и целостность.

Сверхзадача: вооружить девятилетнюю школу страны едиными учебника ми математики (на базе рационального синтеза учебников алгебры, геометрии и черчения).

Концептуальные положения

Понятие «укрупнение единицы усвоения» достаточно общее, его можно представить как интеграцию конкретных подходов к обучению:

1)совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций, функций, теорем и т.п. (в частности, взаимно обратных);

2) обеспечение единства процессов составления и решения задач (уравнений, неравенств и т.п.);

3)рассмотрение во взаимопереходах определённых и неопределённых заданий (в частности, деформированных упражнений);

4)обращение структуры упражнения, что создаёт условия для противопоставления исходного и преобразованного заданий;

5)выявление сложной природы математического знания, достижение системности и целостности знаний;

6)принцип дополнительности в системе упражнений (понимание достигается в результате межкодовых переходов образного и логического в мышлении, сознательного и подсознательного компонентов).

При этом используются фундаментальные закономерности мышления (вкупе оптимизирующие познавательный процесс):

— закон единства и борьбы противоположностей;

— перемежающееся противопоставление контрастных раздражителей (И-1 Павлов);

принцип обратных связей, системности и цикличности процессов кК Анохин), обратимости операций (Ж. Пиаже);

_ переход к сверхсимволам, т.е. оперирование более длинными последованостями Символов (кибернетический аспект).

Укрупнённая дидактическая единица — УДЕ — это локальная система поняли объединённых на основе их смысловых логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации.

Ц В отличие от гештальтистов П.М. Эрдниев рассматривает целостные образы, формирующиеся в результате обучения, как постаналитические. Им предшествует стадия анализа, разложения первоначально целостных образов, выделения в воспринимаемом объекте его элементов и их взаимоотношений. Обучение строится по следующей схеме:

1) Стадия усвоения недифференцированного целого в его первом приближении.
2) Выделение в целом элементов и их взаимоотношений.
3) Формирование на базе усвоенных элементов и их взаимоотношений более совершенного и точного целостного образа.

Особенности содержания

В XX в. в школьном расписании встречались пять составляющих (предметов) единой науки математики: арифметика, геометрия, алгебра, тригонометрия, черчение, причём по некоторым предметам печатались две книги (учебник и задачник). : П.М. Эрдниев объединил в одном учебнике «Математика» все эти предметы, а так-; же теорию и упражнения.

В едином учебнике осуществляется синтез планиметрии и стереометрии, при этом классические разделы геометрии получают новую, координатную характеристику.

В едином учебнике широко используются умозаключения по аналогии — важнейшему элементу творческого мышления. Упражнения приводятся по каждому логически завершённому параграфу (уроку, занятию). Учащимся предлагается:

а) изучать одновременно взаимно обратные действия и операции: сложение и вычитание, умножение и деление, возведение в степень и извлечение корня, заключение в скобки и раскрытие скобок, логарифмирование и потенцирование и т.п.;

б) сравнивать противоположные понятия, рассматривая их одновременно: Прямая и обратная теоремы; прямая и противоположная теоремы; прямая и обратная функции; периодические и непериодические функции; возрастающие и убывающие функции; неопределённые и «определённые» уравнения; непротиворечив и противоречивые уравнения, неравенства; прямые и обратные задачи вообще.

в) сопоставлять родственные и аналогичные понятия: уравнения и неравенства, арифметические и геометрические прогрессии, одноимённые законы свойства действий первой и второй ступени; определения и свойства синуса и к синуса, свойства прямой и обратной пропорциональности и т.д.;

г) сопоставлять этапы работы над упражнением, способы решения пример: графическое и аналитическое решения системы уравнений; аналитический и синтетический способы доказательства теорем (решения задач); геометрическое и аналитическое (через координаты) определения вектора; доказательство «рассуждением» и с помощью граф-схемы и т.п.

Таким образом, главной особенностью содержания технологии П.М. Эрдниева является перестройка традиционной дидактической структуры материала внутри учебных предметов, а в ряде случаев и внутри блока родственных учебных предметов.

Особенности методики

В качестве основного элемента методической структуры взято понятие «математическое упражнение» в самом широком значении этого слова, как соединяющее деятельность ученика и учителя, как элементарную целостность двуединого процесса «учения — обучения».

Ключевой элемент технологии УДЕ — это упражнение-триада, элементы которой рассматриваются на одном занятии:

а) исходная задача;
б) её обращение;
в) обобщение,

В работе над математическим упражнением (задачей) отчётливо выделяются четыре последовательных и взаимосвязанных этапа:

а) составление математического упражнения;
б) выполнение упражнения;
в) проверка ответа (контроль);
г) переход к родственному, но более сложному упражнению. Традиционное ж обучение ограничивается большей частью вторым из названных этапов.

Опыт обучения на основе укрупнения единиц усвоения показал, что основной формой упражнения должно стать многокомпонентное задание, образующее из нескольких логически разнородных, но психологически объединённых в некоторую целостность частей, например:

а) решение обычной «готовой» задачи;
5) составление обратной задачи и её решение;

в) составление аналогичной задачи по данной формуле (тождеству) или уравнению и решение её;

г) составление задачи по некоторым элементам, общим с исходной задачей;

д) решение или составление задачи, обобщённой по тем или иным параметрам По отношению к исходной задаче.

разумеется, вначале в укрупнённое упражнение могут войти лишь некоторые Из указанных вариаций.

Лейтмотивом урока, построенного по системе УДЕ, служит правило: не повторение, отложенное на следующие уроки, а преобразование выполненного задания, осуществляемое немедленно на этом уроке, через несколько секунд или минут после исходного, чтобы познавать объект в его развитии, противопоставить исходную форму знания видоизменённой.

Методы обучения реализуются путём выполнения упражнений и объективируются в знаниях. При этом не одно только количественное разнообразие методов и упражнений важно само по себе. Лишь набор определённых упражнений, сконструированных на основе принципа укрупнения, в чёткой их последовательности обеспечивает прочность и сознательность усвоения знаний.

В технологии УДЕ используются одновременно все коды, несущие математическую информацию: слово, рисунок (чертёж), символ, число, модель, предмет, физический опыт.

Рекомендуемая литература

Эрдниев П.М. Обучение математике в начальных классах: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1977.

Эрдниев П.М. Обучение математике в начальных классах: Опыт обучения методом укрупнения дидактических единиц. М: Педагогика, 1979.

Эрдииев П.М. Обучение математике по УДЕ: Серия статей // Начальная школа. 1993, 1996.

Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. М., 1992.

Эрдниев П.М. Укрупнённые дидактические единицы на уроках математики в 1-2-м классах. М: Просвещение, 1992.

Эрдниев П.М. Экспериментальное учебное пособие для 1-го, 2-го класса. М.: Педагогика, 1977.

Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Теория и методика обучения математике в начальной школе. М: Педагогика, 1988.

Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. М., 1986.

7.4. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, М.Б. Волович)

Человечество за многие тысячелетия своего существования веб ещё не научилось учиться.

И. Ефремов



Гальперин Пётр Яковлевич — *русский советский психолог, автор теории поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД)*



Талызина Нина Фёдоровна — *академик РАО. профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук*



Волович Марк Бенцианович — *профессор Московского педагогического университета, доктор педагогических наук*

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: теория ТПФУД — общепедагогическая, но её **реализация в** данном случае касается математики, т.е. она работает как частнопредметная.

Философская основа: антропологическая.

Методологический подход: деятельностный, системный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: интериори-заторская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: **1) ЗУН + 2) СУД.**

Характер содержания: обучающий, светский, общеобразовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: психолого-педагогическая, управления.

Тир^управления учебно-воспитательным процессом: программное управление.

Преобладающие методы: программированное обучение.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: вербальные + наглядные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: дидактоцентрический.

Направление модернизации: на основе методического усовершенствования и активического реконструирования материала.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Эффективное усвоение программных ЗУН.

формирование глубины, прочности, фундаментальности системы ЗУН.

Развитие СУД.

Концептуальные положения

И.П. Павлов: ориентировочный инстинкт всегда предшествует появлению рефлекса (знания).

Л. С. Выготский: мышление — результат интериоризации практических действий и свойственной им логики.

П.Я. Гальперин: а) идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее, знания, навыки и умения формируются путём интериоризации, т.е. поэтапного перехода «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные — интериоризируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности;

б) решающую роль в усвоении опыта имеет ориентировочная основа действий (ООД);

в) понятие ориентировки переносится во внутренние психические процессы, мышление рассматривается как «свёрнутый в языке» процесс внешней предмет- деятельности.

Последовательность обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий (ТПФУД) слагается из этапов:

1. Ориентировочный: предварительное знакомство с действием, создание ООД. Происходит предварительное ознакомление с действием, т.е. создание, построение в сознании обучаемого ориентировочной основы действия (ООД). ООД — образ той ситуации, в которой придётся действовать, а также текстуально или графически оформленная модель изучаемого действия, включающая мотивацию, представление о действии, систему условий (план) правильного его выполнения. (Иногда формирование мотивационной основы действия выделяется в отдельный этап.).

2. Материальное (материализованное) действие. Обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной, развёрнутой форме. Они получают и работают с информацией в виде различных материальных объектов: реальных предметов или их моделей, схем, макетов, чертежей и т.д., сверяя свои действия с ООД (инструкцией).

3. Этап внешней речи. После выполнения нескольких однотипных действий необходимость обращаться к инструкции отпадает и функцию ориентировочной основы выполняет громкая внешняя речь (образы). Обучаемые проговаривают вслух то действие, ту операцию, которую в данный момент осваивают. В их сознании происходит обобщение, сокращение учебной информации, а выполняемое действие начинает автоматизироваться.

4. Этап внутренней речи. Обучаемые проговаривают выполняемое действие, операцию про себя, при этом проговариваемый текст необязательно должен быть полным, обучаемые могут проговаривать только наиболее сложные, значимые элементы действия, что способствует его дальнейшему мысленному свёртыванию и обобщению.

5. Этап автоматизированного действия. Обучаемые автоматически выполняют отрабатываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие интериори-зировалось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала.

Обучение основано на деятельности с использованием ориентировочной основы действий (ООД).

Особенности содержания и методики

Вычленив некоторую порцию материала, математическое содержание которые дети должны усвоить, учитель обдумывает, какая именно организация работы «веников соответствует этому материалу.

Основная цель этапа первоначального знакомства — подготовить школьников самостоятельному выполнению нужной работы и сразу её организовать.

С точки зрения традиционной педагогики ситуация весьма странная: дети ещё ничего не знают, а уже должны начинать работать с новыми знаниями. С точки зрения теории Гальперина ситуация ординарная: надо предоставить в распоряжение детей такие краткие схематические записи — конспекты материала и способы работы с ним, которые позволяют, ничего предварительно не заучивая, непосредственно после разъяснений учителя приступить к самостоятельной работе с новыми заданиями.

При традиционном обучении учитель, закончив объяснение, обычно просит задавать вопросы. Но их, как правило, не бывает: ученику трудно разобраться, всё ли ему понятно. Рассматриваемая схема организации обучения предусматривает, что каждый ученик выполняет своеобразные тесты — работу с конспектами. В результате он имеет возможность убедиться в том, что материал ему понятен, у него возникают вопросы, на которые учитель отвечает непосредственно в ходе объяснения.

Школьнику может показаться, что тест выполнен правильно, в действительности же он допустил ошибку. Чтобы этого не произошло, предусмотрена проверка правильности выполнения тестов. Каждый ученик получает шанс избавиться от недочётов в понимании объяснения.

Носителями тестов являются тетради с печатной основой. Гальперин назвал первый этап усвоения этапом ориентировки в материале и способах работы с ним. Конспекты материала, который надо усвоить, он называет ориентирами, а конспекты, которые выдаются ученикам в ходе объяснения,— ориентировочными картами.

В ТО учитель имеет возможность судить о правильности работы каждого из учеников в классе главным образом по конечному результату (после того, как работы учеников собраны и проверены). При технологии ТПФУД требуется, чтобы учитель проконтролировал каждый шаг работы каждого ученика. Контроль на всех этапах усвоения — один из важнейших компонентов технологии. Он направлен на то, чтобы помочь ученику избежать возможных ошибок.

В учебном процессе используется четырёхурочный цикл.

1. Урок объяснения. Здесь важно создать у учеников определённый уровень мотивации и обеспечить ориентировочную основу действий с новым материалом. Для этого используются различные методы актуализации базовых опорных знаний: фронтальная беседа, сигнальные карточки, математические диктанты (с техническими средствами) и, наконец, работа в тетради с печатной основой. Ориентировочная основа действий (ООД) даётся в готовом виде и обеспечивает деятельность исполнения.

2. Урок решения задач. Предполагает дифференцированные и индивидуализированные варианты: реши с помощью, реши вместе с товарищем, реши самостоятельно. ООД = СИ варьируется от полной до недостаточно полной, подталкивая каждого ученика к самостоятельному решению.

3. Урок общения в форме взаимопроверки, групповой работы, работы в парах. Каждый ученик отчитывается по всем основным теоретическим вопросам. При этом он использует различные варианты ориентировочной основы действий.

4. Самостоятельная работа организуется с помощью дидактических материалов и экспреесовых фронтальных способов контроля и самоконтроля. ООД формируется в самостоятельной работе, совершается постепенный переход от контроля к самоконтролю.

Предтечи, разновидности, последователи

Интегрированная технология обучения математике в начальной школе (Л.Г. Петерсон). Система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова на методическом уровне представляет собой не что иное, как ТПФУД. Вот её алгоритм — последовательность деятельностных шагов:

1. Организационный момент.

Этот этап процесса обучения предполагает, с одной стороны, осознанный переход ученика из жизнедеятельности в деятельность. С другой — на этом этапе Долго но произойти положительное самоопределение к некоторой норме деятельности.

2. Самостоятельная деятельность по известной норме.

3. Реконструкция деятельности по известной норме N.

Учитель, организуя этот этап деятельности, должен предусмотреть активное взаимодействие, результатом которого станет фиксирование в условий применимости известной нормы (или нескольких норм).

4 Критика известной нормы N.

построение новой нормы деятельности N1. На этом этапе в коммуникативной форме строится проект деятельности в новой ситуации. Й°Й Л Использование нормы N1 для решения задания, вызвавшего

затруднение. На этом этапе учебной деятельности обучаемый конкретизирует сформировавшийся образ в деятельности по преодолению возникшего затруднения, продвигая каждый выполненный шаг во внешней речи.

7 Фиксирование нормы N1 в языке.

8 Использование нормы N1 в типовых условиях.

На этом этапе обучаемый самостоятельно выполняет типовые задания, требую-использования нормы и самостоятельно проверяет правильность решения.

9. Этап включения нормы N1 в систему понятий.

10. Этап тренировочных действий по ранее изученным, нормам (повторение).

11. Этап рефлексивного анализа деятельности на уроке.

12. Этап фиксирования достижения цели.

Рекомендуемая литература

Волович М.Б. Всё это просто: О теории поэтапного формирования умственных действий // Народное образование. 1989. № 10.

Волович М.Б. Лёгкий предмет — математика: О теории поэтапного формирования умственных действий Гальперина // Народное образование. 1989. № 9.

Волович М.Б. Методические рекомендации учителю. М.: Ипка-ргекз, 1995.

Волович М.Б. Наука обучать. М.: Ппка-ргезз, 1995.

Волович М.Б. Система ориентиров — условие успешности обучения // Сов. педагогика. 1988. № 4.

Волович М.Б. Ключ к пониманию алгебры. М.: Аквариум, 1996.

Волович М.Б. Ключ к пониманию геометрии. М., 1996.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М., 1985.

Гальперин ПЯ. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умствен^ иых действий // Хрестоматия по психологии. М., 1977.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1999.

Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988.

Формирование приёмов математического мышления / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Вентана-Гра'ф, 1995.

Фридман Л. М., Волков К.Н. Психологическая наука — учителю. М.: Просвещение, 1985. «Школа-2000...». Математика для каждого: Технология, дидактика, мониторинг / Под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. Вып. 4. М.: УМЦ «Школа-2000», 2002.

7.5. Технологии модульного обучения (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский, М.Л. Чошанов)

Моё правило — разделить каждую проблем на много частей так, чтобы каждая была реалы выполнима.

Р.Декар

Третьяков Пётр Иванович — профессор МШУ, доктор педагогических наук

Сенновский Игорь Борисович — директор школы № 1208 г. Москвы, канди дат педагогических наук.

Чошанов Мурат Аширович — профессор кафедры подготовки учителя Техасского университета, доктор наук, Эль Пасо, США.

Модуль — это логически выделенная в учебной информации часть, имеющая цельность и законченность в какой-либо логике и сопровождаемая контролем усвоения.

В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П. Юцявичене и Т. Шамовой.

Каждый модуль представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий которые целесообразно проводить последовательно. Тот или иной модуль може быть изъят или использован отдельно в зависимости от уровня подготовленности и запроса обучающихся.

Содержание обучения состоит из системы модулей, количество которых определяется целями, глубиной, широтой познания предметной культуры.

Технологии блочного, модульного и проблемно-модульного обучения соединяют программированное обучение с различными формами дифференциации.

При традиционном обучении система модулей объединяется в один школьный предмет, преподаваемый одним учителем. В рамках модуля идёт текущая аттестация учащихся по данному предмету. Итоговая аттестация по предмету представляет усреднение, обобщение-аттестации по модулям.

Модуль позволяет ученику, включённому в общую деятельность, последовательно, по частям производить осознанное взаимодействие в зоне общих целей.

Благодаря модулю ученик дозирует содержание, понимает, какая акция обсуждается и с какой целью, осознаёт, что он «принимает» и зачем ему нужно. Цели взаимодействующих субъектов могут центрироваться на двух либо на структуре темы (элементы, нормы связей, функции, свойства), либо методов изучения (способы, алгоритмы, по которым работает система). Модуль служит инвариантным средством деятельностной организации содержании и осуществления информационного обмена. Он в высокой степени гарантирует удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, определяет вектор нового, возникающего интереса. Но главное предназначение модуля развивать мышление, сознание человека.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический. философская основа: приспосабливающаяся.

Методологический подход: системный, дифференцированный, деятельностный, синергетический.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + бихевиористская.

Ориентация на сферы и структуры индивида: 1) ЗУН + 2) СУД. Характер содержания и структуры: проникающий, адаптивно-вариативный.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая. Тип управления учебно-воспитательным процессом: программированное обучение. Преобладающие методы: репродуктивные + проблемные.

Организационные формы: вариативная, классно-урочная, групповая, индивидуальная.

Преобладающие средства: программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: субъект-субъектные отношения.

Направление модернизации: эффективная организация и управление. Категория объектов: любые.

Целевые ориентации

Освобождение учителя от чисто информационной функции в пользу кон- сультационно-координирующей.

Создание условий для совместного выбора педагогом и учащимися оптимального пути обучения.

Формирование умений самостоятельного учения, самообразования. Развитие рефлексивных способностей учащихся.

Создание для обучающихся адаптивного развивающего образовательного пространства.

Формирование профессиональной компетентности специалиста (для ПТУ). Формирование критического мышления.

Концептуальные положения

Алгоритмизация учебной деятельности.

Принцип модульности — структуризация содержания образования на обособленные законченные части.

Согласованность и завершённость всех этапов познания.

Укрупнение блоков теоретического материала.

Принцип дифференциации и индивидуализации.

Деятельностный подход: реализация всей структуры деятельности (целе-полагание, планирование, организация, рабочий процесс, контроль и оценивание результата).

Синергетический подход: самоорганизация и саморазвитие учащихся.

Системный подход: познание мира как системы систем.

Принцип сотрудничества ученика с учителем.

Дедуктивная логика подачи учебного материала в модуле: переход от всеобщего к общему и единичному.

Опережающее изучение теоретического материала.

Сжатие учебной информации (обобщение, укрупнение, систематизация, генерализация).

Гибкость (динамичность) — способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся социально-педагогическим условиям (социальному заказу).

Принцип когнитивной визуализации: подача информации одновременно на четырёх кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Выбор индивидуального темпа продвижения по программе и саморегуляция своих учебных достижений.

Принцип осознанной перспективы (мотивация).

Принципы (концепция) инженерии знаний (для ПТУ).

Особенности содержания и структуры

При той информационной насыщенности, которую задаёт средней и высшей школе современный социальный заказ, колоссальное значение приобретают проблемы компоновки и преподнесения знаний.

Блочные структуры

Блок учебного материала — это часть учебного материала, выделенная по какому-либо признаку (сходству, расположению, объёму, функциям и т.д.). размеры познавательного блока могут быть весьма различными: от абзаца до дела материала, от предмета до нескольких дисциплин.

Блочное обучение осуществляется на основе реконструирования учебного материала в блоки, обеспечивающие ученикам возможность сознательно выполнять разнообразные интеллектуальные функции и использовать приобретаемые знания и умения при решении учебных задач. Выделяются следующие последовательные блоки такой обучающей программы:

—информационный блок;

—тестово-информационный блок (проверка усвоения информации);

—коррекционно-информационный блок (в случае неверного ответа — дополнительные разъяснения, помощь, упражнения);

—блок применения — решение задач, выполнение заданий на основе полученных знаний;

—блок проверки и коррекции.

Изучение следующей темы повторяет приведённую выше последовательность блоков.

Модульные структуры

Модульное обучение (как развитие блочного) — такая организация процесса учения, при которой ученик работает с учебной программой, составленной из модулей.

Обучающим модулем называют относительно автономную часть содержания учебного курса вместе с методическими материалами к нему. Модуль состоит из следующих компонентов:

— точно сформулированная учебная цель (целевая программа);

— банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ, текстов;

— методическое руководство по изучению материала (достижению целей);

— практические занятия по формированию необходимых умений; ~ комплекс оборудования, инструментов, материалов;

- диагностическое задание, которое строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Сам модуль может представлять содержание курса в трёх уровнях: полном, сокращённом и углублённом.

Модуль, отвечающий определённому компоненту содержания, может быть концентрированно, не растянуто по всему году, а, скажем, в конце года. Так, модуль, относящийся к ОБЖ или ботанике, объёмом 18 часов можно пройти

су в течение 3-4 дней. Такая возможность имеется для различных предметов 'С"очевидно, она особенно актуальна для предметов «новых».

Программный материал подаётся одновременно на всех возможных код рисуночном, числовом, символическом и словесном.

Модули могут быть более или менее крупными. Определённой фиксации требует последовательность прохождения для некоторых модулей, где один опирается на результаты изучения другого (это происходит, конечно, прежде всего для модулей одного предмета, но также и между модулями математики и опирающимися на них модулями физики, химии и биологии и т.д.). Кроме того, могут возникать к связи типа одновременного (синхронизированного) прохождения модулей по разным предметам, что становится вариантом их интегративного изучения.

Модуль обычно состоит из блоков, но могут и модули объединяться в блоки (эстетический блок, блок коррекционных программ).

Проблемно-модульная технология

Проблемно-модульное обучение представляет собой интеграцию модульного и проблемного обучения, позволяющую использовать достоинства обеих технологий.

В гибкой технологии проблемно-модульного обучения структура модуля усложняется. Он представляет собой разветвлённую обучающую программу, включающую набор методических блоков (см. рис. 50).

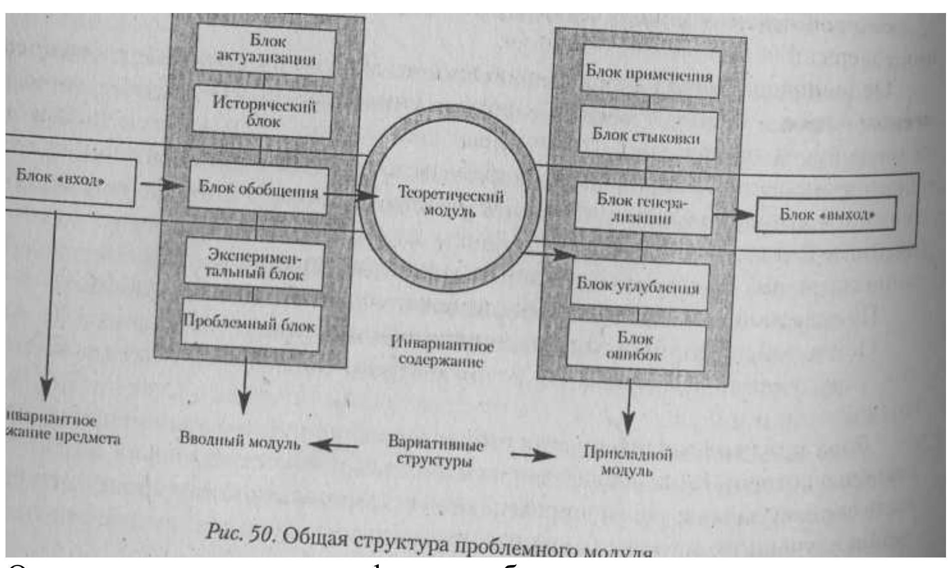


Рис. 50. Общая структура проблемного модуля

Основная дидактическая функция блока «вход» — активизирующий контроль. Особенности этого контроля: если ученик его прошёл, он получает «пропуск» в проблемный модуль; тестовые задания предполагают актуализацию тех опорных знаний и способов действий, которые необходимы для усвоения содержания всего проблемного модуля. Наряду с этим актуализирующий контрольный тест снабжён соответствующим указателем, отсылающим к тому учебному материалу, знание которого необходимо для успешного выполнения "теста.

Далее идёт вводный модуль.

Исторический блок представляет собой краткий экскурс, раскрывающий генезис понятия, теоремы, задачи с анализом возникавших при этом заблуждений и ошибок с помощью постановки историко-научных проблем; здесь же можно рассмотреть вопросы этимологии изучаемых понятий.

Блок актуализации включает в себя опорные понятия и способы действия, необходимые для усвоения нового учебного материала, представленного в проблемном модуле.

Экспериментальный блок содержит < описание эмпирического материала (учебного эксперимента, лабораторной работы) для вывода формулировок, экспериментальных формул.

Проблемный блок выполняет функцию постановки укрупнённой проблемы, на решение которой и направлен проблемный модуль. Иногда проблемный блок может быть совмещён с историческим.

Блок обобщения выполняет функцию формирования системного представления содержания проблемного модуля.

Основной учебный материал проблемного модуля располагается в теоретическом блоке. Учебные элементы (блок-рисунки) этой части проблемного модуля отличаются от других элементов и имеют свою логику построения, совпадающую с принципиальной схемой решения проблем. Структурно-учебный элемент теоретического блока представляет собой фрейм, включающий следующие слоты (ячейки): 1) дидактическая цель; 2) формулировка проблемы (задачи); 3) обоснование гипотезы; 4) решение проблемы; 5) контрольный тест.

Прикладной модуль вариативен и может содержать следующие блоки. Основной функцией блока генерализации является отражение решения укрупнённой проблемы и конечное обобщение содержания проблемного Модуля.

Блок применения включает в себя решение историко-научной проблемы, постановка которой была осуществлена в историческом блоке, а также может содержать систему задач и упражнений на отработку новых способов действия и применения изученного материала на практике.

Блок стыковки представляет решение укрупнённой проблемы, постановка которой была произведена в проблемном блоке, а также точки пересечения пройденного материала с содержанием смежных дисциплин.

Блок углубления содержит учебный материал повышенной сложности и предназначен для учащихся, проявляющих особый интерес к предмету.

Практика применения проблемных модулей показывает, что для слабых учеников целесообразно использовать полный вариант, который содержит блоки, входящие в инвариантную структуру, а также следующие блоки: актуализации, исторический, экспериментальный, применения и блок ошибок, которые расширяют эмпирическую базу учебной информации, направленную на обеспечение доступности содержания проблемного модуля. Сокращённый вариант содержит блоки инвариантной структуры, а также проблемный блок и блок стыковки и соответствует более высокому уровню обобщения, поэтому его рекомендуют средним учащимся. Углублённый вариант отличается от сокращённого наличием блока углубления и рекомендуется для наиболее подготовленных, сильных учеников.

Блок «выход» служит своего рода «контролёром», преграждающим путь бракованной продукции. Ученик, не выполнивший того или иного требования блока «выход», возвращается к тому элементу проблемного модуля, в котором он допустил «брак». Причём блок «выход» варьируется в зависимости от полного, сокращённого или углублённого варианта проблемного модуля.

Такая структура проблемного модуля предоставляет учащимся самостоятельный выбор индивидуального темпа продвижения по программе и саморегуляцию уровня своих учебных достижений.

Особенности методики

Начало каждого модуля предполагает мотивационный этап.

Учитель выступает как организатор и руководитель процесса обучения, а ученик выполняет роль самостоятельного исследователя проблем.

Процесс модульного обучения состоит в том, что ученик либо полностью, либо частично самостоятельно работает с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей некоторое количество модулей. Модульные программы обеспечивают изучение предметов в полном (базовом), сокращённом или углублённом варианте.

Модульное обучение предполагает изменение форм общения учителя с учащимися. Он общается с ними как посредством модулей, так и непосредственно с каждым учеником индивидуально. Именно модули позволяют перевести обучение на субъектную основу.

функции учителя варьируются от информационно-контролирующей до кон-вльтационно-координирующей.

Ведущим элементом технологии проблемно-модульного обучения является проблемное обучение, в частности, один из его интересных и малоисследованных пектов — обучение на ошибках. Для этого используются проблемные ситуации на поиск ошибок. (Примеры: намеренно допущена ошибка в какой-либо теореме;

неполно изложенные теоремы; задачи с данными, которые противоречат друг другу идр.)

Одним из главных элементов блочного и модульного обучения является система контроля и оценивания достижений учащихся. Это могут быть а) традиционные формы оценки, б) зачётная система (как в технологии В.В. Фирсова), в) рейтинговая система.

Рейтинговая система состоит в накоплении баллов за различные виды работ учащихся (ответы на вопросы, выполнение практических и самостоятельных работ, домашних заданий и т.д.).

В проблемно-модульном обучении особое внимание уделяется формированию критического мышления. Этому способствует использование ситуаций на поиск ошибок.

Предтечи, разновидности, последователи

Модульная школа Е. Куркина — А. Ратушного. Идея была успешно воплощена вначале в проекте, а затем и в натуральной модели на экспериментальной площадке в г. Урае.

В модуле четыре предмета, четыре урока, четыре параллельных класса, четыре классные комнаты. При этом каждая четвёрка имела своё обоснование. Интегрированные предметы — математика, естествознание, социология, языкознание (по первым буквам м, е, с, я) — охватывают практически все

образовательные области основной школы. Общеизвестно, что ребята могут быть активными только четыре урока. На пятом и шестом продуктивность учебной деятельности практически нулевая, поэтому проводятся только четыре занятия.

Модуль рассматривался с точки зрения управления как самоорганизующаяся единица, функционирующая по собственному расписанию. Бригада учителей сама организует замены при условии бригадной оплаты труда.

Модульная организация решала одну из основных проблем подросткового возраста: она создавала одновозрастную среду, в которой постоянно возникают и распадаются малые группы — характерные для данного возраста неформальные объединения (для самоорганизации групп необходима некая «критическая масса», большая, чем обычный класс, поэтому было выбрано четыре класса — 100-120 человек).

Модульная школа была призвана решать и другую задачу, связанную с труппой предметов, которые обозначаются как модуль содержания «Б». Если модуль «А» — обязательное образование, определяющее функциональную грамотное?! человека'и задача обучения — достигнуть максимального его усвоения, то модул! «Б» даёт возможность организовать некий тренажёр самоопределения.

В экспериментальной модульной школе это было организовано следующие образом.

Модуль содержания «А» представляет собой жёсткую организацию без праве выбора, поэтому назван жёстким организационным модулем. Предметы модуль содержания «Б» составляют полужёсткий организационный модуль. Здесь осуществляется выбор или — или: если подросток учится в музыкальной школе, то может не посещать школьные уроки музыки; если в спортивной, то не посещает уроки физкультуры. Это служило стимулом для самоопределения в досуговой сфере

Внешкольный сектор — это интересовый модуль, где выбор не обусловлен ничем. Кружок во внешкольном учреждении более соответствует притязания подростка, чем школьный класс.

В процессе работы в условиях модульной организации пространство между) школой и внешкольным сектором становится полем самоопределения.

Модельный метод (технология) обучения. Представляет изучение матери ала с помощью создания какой-либо его модели (моделирования). Модель может представлять мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической (или в условно-предметной) форме их основные типические черты. С помощью модели переосмысливются деятельность, делятся и проверяются предположения и гипотезы.

Реализуют модельный метод (технологии) обучения игровые технологии, кротехнологии моделирования объектов изучения в предметных методиках, в управлении. Особенное значение моделирование приобретает в связи с распространением информационно-коммуникационных средств.

Рекомендуемая литература

Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. М., 1997.
Гузеев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь,
Третьяков П.И., Сенповский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М-школа, 1997.
Чошанов МЛ. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное разование, 1996.
Юцявичепе ПЛ. Основы модульного обучения. Каунас, 1989.

Технологии интеграции в образовании

Термин «интеграция», означающий «объединение, соединение, суммирование», в педагогических технологиях применяется в нескольких значениях.

С философско-педагогической точки зрения интеграция может быть рассмотрена как механизм, обеспечивающий приведение в соответствие индивидуального уровня мышления и уровня развития совокупного сознания человечества, определяемого понятием «ноосфера»; это понятие, отражающее фундаментальные условия образования любой системы.

Ведущим принципом развития современных образовательных систем становится принцип интеграции. Сущность этого принципа — понимание условности строгого деления естественно-научного и

гуманитарного знания на отдельные образовательные области, стремление к созданию синтетических, интегрированных систем знаний, дающих школьникам представление о целостной картине мира.

Концепция интеграции в образовании

Принцип взаимодополняемости естественно-научной методической традиции и гуманитарных способов познания.

Синергетический подход: общность закономерностей и принципов самоорганизации самых разных макросистем — физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных.

Системный подход: интеграция — система систем, результат систематизации более высокого порядка.

Гносеологический подход: интеграция — это способ и процесс формирования многомерной полифонической картины мира, основанный на сопряжении различных способов и форм постижения действительности; это процесс и результат становления целостности (холизма) — единого качества на основе многих других качеств; принцип осуществления образовательного процесса, основанный на взаимодополнении разных форм постижения действительности.

Герменевтический подход: интеграция — это принцип, который проявляется в преобразовании всех компонентов образовательной системы в направлении объединения, обобщения, разработки интегративных образовательных программ, Учебных курсов, уроков, мероприятий, получение интегративных результатов образования и т.д.

Деятельностный подход: интеграция — это средство, обеспечивающее целостное познание мира и способность человека системно мыслить при решении практических задач; создание условий для становления у учащихся личностно-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире.

Информационный подход: интеграция — ведущая тенденция обновления содержания образования — большая науковедческая проблема. Главной задачей здесь является интеграция каналов информационного взаимодействия учащихся с миром в его целостности и многообразии, актуализация природных возможностей многомерного восприятия действительности. Объектами интеграции в учебном познании могут выступать: виды знаний, система научных понятий; законы, теории, идеи; модели объективных процессов.

Развивающее обучение. С позиций развития личности интеграция создаёт условия для:

выхода на более высокий уровень осмысления;

совершенствования индивидуально-личностного аппарата познания;

развития свободы мышления;

формирования креативности учащихся.

В российском образовании используются следующие концепции и технологии интеграции на базе общего образования:

— интеграция содержания образования, уменьшение многопредметности, укрупнение образовательных областей (концепция В.В. Серикова);

— генерализация содержания учебных предметов (концепция внутрипред-метной интеграции — В.И. Загвязинский);

— укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрдниев);

— технологии интегрирования учебных предметов (физика + химия -А.И. Гуревич);

— объединение в одних пространственно-временных координатах различных технологий, методов, приёмов (концепция синтеза дидактических систем — Л.А. Артемьева, В.В. Гаврилюк, М.И. Махмутов);

— соединение в единое целое воспитания и обучения, обучения и трудов усилий школы и общества (концепция интеграции воспитательных сил общества — В.В. Семёнов);

— экологическое образование;

— глобальное образование;

— холистическое, целостное образование;

— гражданское образование.

Наконец, интегральными являются новые информационные (компьютерные технологии).

Интегральная образовательная технология В.В. Гузеева

Гузеев Вячеслав Валерьянович — зав. кафедрой образовательных технологий ' Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, профессор, доктор педагогических наук.

Интегральная образовательная технология была разработана автором для обучения математике, но затем приобрела общепедагогическое значение. Её главные признаки:

Представление планируемых результатов обучения в виде трёхуровневых систем диагностично и операционально заданных целей (т.е. задач) для каждого уровня обучения.

Крупная структура образовательного процесса с блоком уроков в качестве минимальной единицы, группирующаяся вокруг укрупнённых единиц содержания образования.

Групповое обучение с чётко простроенной динамикой в составе и деятельности групп на основе мониторинга успешности процесса: каждый следующий шаг проектируется в зависимости от результатов предыдущего.

Компьютерная поддержка обучения и управления образовательным процессом.

В технологии В.В. Гузеева интегрируются (объединяются в единую систему):

— идея планирования результатов обучения;

— проблемное обучение;

— блочно-модульное структурирование учебного материала (с укрупнением дидактических единиц);

— групповые формы деятельности учащихся;

психологизация образовательного процесса и компьютеризация обучения;

— разнообразные педагогические методы: от объяснительно-иллюстративного до эвристического.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический— как направление интеграции российского образования; общешкольный — при осуществлении 8 масштабе учебного предмета, школы; модульный — в пределах тем программы.

Философская основа: диалектический материализм + гуманизм.

Методологический подход: системный, комплексный, информационно-деятельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

дачная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + разви-

вающая + интериоризаторская (ТПФУД). ВЭ Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН + 2) СУД.

Характер содержания и структуры: светский + общеобразовательный +поникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая + управления.

от управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + самоуправление, очень жёсткое со стороны учителя.

Преобладающие методы: проблемные.

Организационные формы: классно-урочная, групповая + индивидуальная.

Преобладающие средства: программированные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личностно ориентированный.

Направление модернизации: эффективная организация + дидактическое реконструирование материала.

Категория объектов: все категории. Интегральная технология изначально проектировалась для работы с подростками и младшими юношами/девушками. Именно их психологические особенности лежат в основе всех процедур.

Целевые ориентации

Развитие личности на базе хорошо усвоенного предметного содержания.

Концептуальные позиции

Деятельностный подход.

Индивидуальный и личностно ориентированный подход к ребёнку.

Положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребёнка. Принцип дифференциации в обучении.

Принцип интеграции в содержании и методах обучения.

Опора на потребности подростков в самовыражении и в самоутверждении, Младших юношей/девушек — в успехе.

Использование в процессе обучения ведущей деятельности подросткового возраста — интимно-личностного общения и ведущей деятельности младших юношей девушек — личностно значимой продуктивной.

Приоритет самостоятельной деятельности ребёнка в учебном процессе.

Особенности содержания (дидактическая конструкция)

Интегральная технология является развитием цельно-блочных технологий. /Минимальной единицей учебного процесса в ней является блок уроков (см. рис. 2), в структуре которого условно выделяются постоянная и переменная части. 7роки постоянной части определяются в основном характером учебного материала и меньше зависят от других параметров, в отличие от уроков переменной части, которые полностью зависят от течения процесса и высоко чувствительны к информации обратной связи.

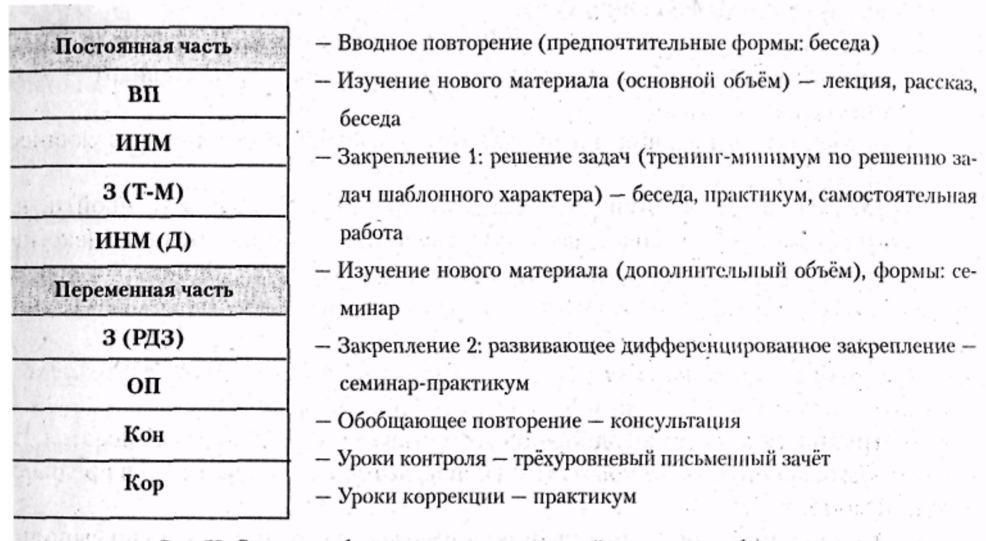


Рис. 52. Структура блока уроков интегральной технологии обучения

Представление планируемых результатов обучения в виде систем задач даёт возможность изменить подход к обучению от трансляционного к организационному, обеспечивающему развитие учеников через деятельность по решению целесообразно подобранных задач на основе оперирования самостоятельно добываемой формацией. Вследствие этого и сам образовательный процесс строится как ра-)та с задачами, оставляющая большой простор инициативе и самостоятельной стельности учеников.

Под задачей понимается всякая операционально и диагностично выраженная цель.

Система задач — это совокупность заданий к блоку уроков по изучаемой теме, удовлетворяющая требованиям полноты, связности, возрастания трудности, наличия ключевых задач, целевой ориентации и целевой достаточности.

Процесс обучения предстаёт как процесс последовательного решения с учителем или без него серии (системы) целесообразно подобранных задач.

Организационно-методические особенности

По уровню текущих достижений в течение блока уроков любой ученик в каждый конкретный момент может относиться к одному из типологических множеств:

Н — некомпетентные — ученики, не достигшие ещё минимального уровня, не умеющие пока решать шаблонных задач;

М — минимальный уровень планируемых результатов достигнут;

О — общий уровень образовательного стандарта достигнут; стандарт — это и есть минимальный уровень.

П — ученики, вышедшие на продвинутый уровень и совершенствующиеся в нём.

Учебный процесс должен дать каждому ученику возможность пройти, насколько он может и/или хочет, весь путь академического развития от некомпетентности до продвинутого уровня (Н -» М -» О -» П). По ходу образовательного процесса в классе могут образовываться из учеников кратковременные

группы разного назначения:

— группы выравнивания (такие, в которых присутствует тип Н; их цель — подтянуть некомпетентных на минимальный уровень);

— группы поддержки (однородного состава — М, О или П) создаются для даго, чтобы закрепить учеников на том уровне, которого они достигли в предшествующий момент;

— группы развития (в них ученики более высокого уровня неявно выполняют функции «локомотивов» в зоне ближайшего развития учеников более низкого уровня) (см. рис. 53).

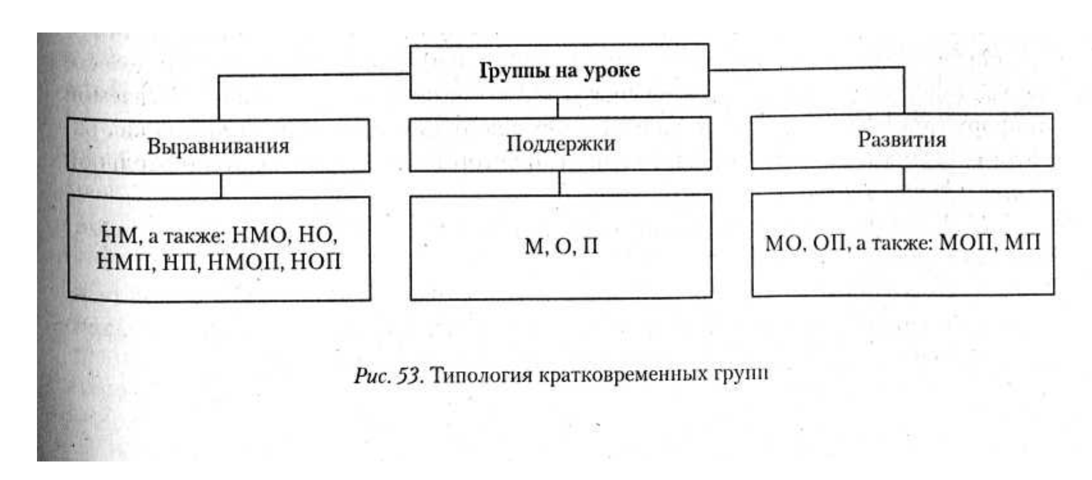


Рис. 53. Типология кратковременных групп

Группы создаются на этапе закрепления изученного материала. Их состав определяется дидактическими, психологическими и управленческими целями учителя и зависит от результатов текущего контроля.

Каждая группа существует столько времени, сколько ей отводится для решения предложенной задачи.

Группа получает задачу на строго определённое время и по истечении этого времени отчитывается о результатах. При этом не всегда важно, решена ли задача 'процесс в данном случае важнее результата). Представитель группы для отчёта назначается учителем в момент отчёта.

формы отчёта могут быть разными: а) учителю, б) заранее назначенному ученику-контролёру, в) другой группе, г) каждый участник группы может отчитываться своему контролёру. Наиболее эффективный вариант -- «публичная защита»: один представитель группы, назначенный учителем, выходит к доске, рассказывает классу (той его части, что не занята в других группах) о задаче и о том, как группа её решала. Затем он отвечает на вопросы. Обсуждаются другие возможные подходы или упущенные решения. Деятельность группы в этом случае оценивает весь класс; оценка за работу группы выставляется всем одна и та же.

Развитие ученика происходит последовательно:

Н->НМ->М->МО->О->ОП->П->

Учителю необходимо отслеживать индивидуальную траекторию каждого ученика; для этого надо иметь схему управления его движением по группам разных типов. Учитель держит под контролем три момента: цель, время, итоги.

Диагностика текущего состояния ЗУН учащихся осуществляется через систему срезовыхработ с бинарной оценкой (зачёт — незачёт), обязательной фиксацией и обработкой результатов для проектирования следующего урока.

В блоке уроков используются разнообразные методы и формы обучения, в том числе новая организационная форма школьного урока — семинар-практикум.

Семинар-практикум представляет собой сочетание работы части класса в кратковременных группах с задачами различных уровней и фронтальной работы учителя с остальной частью класса (нелинейная структура урока).

Работа, как правило, начинается с фронтальной работы всего класса, в которой учитель ставит проблемы и даёт задание группам. Разные группы получают разные задания в рамках общей темы.

Группы, уровень которых не ниже текущего уровня класса, отчитываются перед всем классом о своей работе.

Все приёмы педагогической техники направлены на обеспечение психологической комфортности

ученикам, что позволяет даже увеличить предметно-содержательную нагрузку их труда. Ни один из учеников, традиционно называемых «слабыми», не чувствует дискомфорта, так как все характеристики их состояния (учебных успехов) имеют временно-ситуативный характер и не оглашаются.

Компьютерная поддержка обучения повышает эффективность процесса, отсутствие же её не ведёт к негативным последствиям (интегральная технология устойчива к средствам обучения).

Организационная структура семинара-практикума многовариантна; один из возможных вариантов представлен на схеме (см. рис. 54).

Для успешного управления деятельностью учеников в переменной части блока и планирования организационной структуры и содержания уроков необходимо организовать непрерывную обратную связь — получение своевременной информации об успешности продвижения каждого ученика.

Для отображения результатов работы необходимо вести специальную документацию. Простейшим вариантом такой документации может служить список

Время урока	Содержание работы в классе					
1 2	Объявление темы, планируемых результатов, состава групп. Выдача индивидуальных заданий. Пересадка участников групп. Запись даты и темы урока в тетрадях					
3 10	1	Решение задач 1–2 на местах с комментированием	Группа 1 типа ОП Задача 3	Группа 2 типа НМ Задача 4	Группа 3 типа МО Задача 5	Группа 4 типа ОП Задача 3
11 15		Решение задачи 6 самостоятельно с постконтролем				
16 22		Обсуждение задачи 5 с элементами профориентационной беседы, организуемой учителем по фабуле задачи				
30		Срезовая работа. Форма предъявления — на карточках. Представляется на листках		2	Срезовая работа	
31 40	Группа 5 типа М Задача 7	Группа 6 типа НМ Задача 8	Обсуждение задачи 3. Конкурентные группы представляют одну задачу. Проводится сравнительный анализ предложенных решений. Учитель ведёт работу по развитию логических умений: сравнения, анализа, ведения дискуссии. Конструируются и решаются аналогичные задачи			
41 44	3	Группа 5, 6 Отчитываются индивидуально	Решение нестандартной задачи 8 в форме беседы с мониторингом. У доски учитель			
45	Подведение итогов. Задание на повторение к опросу по опорным конспектам					

Примечания к таблице

1.Выбранный ученик получает индивидуальное задание. Результат решения представляется в бесе де с учителем во время срезовой работы.

2.Группа отчитывается заранее выбранному ученику во время срезовой работы.

3.Ученики-контролёры назначаются на 39-40-й минутах в пары конкретным участникам групп: каждому — свой.

Рис. 54. Организационная структура семинара-практикума (вариант)

класса, в котором отражаются уровни достижений ученика — минимум, общий продвинутый.

При оценке соблюдаются принципы: 1) никто не становится хуже; ученик, достигший однажды некоторого уровня, до конца этого блока уроков будет считаться достигшим этого уровня и в этом блоке уроков больше не будет работать с заданиями этого или более низкого уровня; 2) каждый ученик имеет право в любое время пересдать на более высокую оценку любую из ранее сданных тем.

Домашнее задание предлагается на границе изучения нового материала (основной объём) и первого закрепления (тренинг-минимум). В средних и старших классах эффективнее задавать домашнюю работу сразу на весь блок уроков в его начале.

Домашнее задание состоит из задач трёх уровней: минимум, уровень 1 и уровень 2 (на «пятёрку»).

Домашние задачи публикуются на стенде и одновременно служат двум целям: представляют домашнее задание и знакомят учеников с планируемыми результатами обучения.

Каждый ученик имеет право:

—самостоятельно планировать свою домашнюю работу и во времени, и в объёме;

—выполнять любую часть, любую часть любой части или не выполнять ничего;

—расширять и дополнять задание задачами из других источников в расчёте на помощь учителя как

эксперта.

После того как домашнее задание обнародовано, учитель не возвращается к нему, не проверяет, не напоминает о нём вплоть до урока обобщающего повторения, на котором ученики могут задать любые вопросы в связи со своей домашней работой.

Домашние задания с урока на урок также возможны — как для всего класса, так и для отдельных учеников или групп. В этом случае они обязательно проверяются и комментируются учителем.

Обобщающее повторение проводится в форме консультации, когда учитель, отвечая на вопросы учеников в связи с их домашней работой, выстраивает системное видение материала, выделяя смысловые, содержательные и функциональные узлы. Существуют техники очень эффективного устройства консультаций.

Во втором закреплении — развивающем дифференцированном закреплении — может использоваться компьютер как средство усиления интеллекта.

Интегральная образовательная технология обеспечивает каждому ученику право и возможность продвинуться в предмете настолько глубоко, насколько он хочет и может.

Значительное место в интегральном обучении отводится раскованности и подвижности ребёнка; дети учатся отыскивать общее в различных на первый взгляд явлениях и применять усвоенное в других областях, при этом развивается стремление решать возникшую проблему самостоятельно.

Модель «Технология воспитания экологической культуры»

Всё связано со всем. Ничего не может исчезнуть без следа.

Природа знает лучше пас. Ничего нельзя получить бесплатно.

Б. Коммоиер

Планета Земля переживает глобальный экологический кризис— огромные отрицательные, зачастую необратимые или трудновосполнимые изменения биосферы в большинстве регионов земного шара, ведущие к резкому ухудшению сре

(ИДЫ обитания человека и всей биоты в целом, особенно в городах. Большинство проявлений кризиса выходит за рамки отдельных регионов и имеет планетарный «характер. Причиной экологического кризиса следует считать духовный кризис, который характеризуется либерально-потребительским отношением человека к окружающему миру, антропоцентризмом, предполагающим примат личности над религией, государством, нацией и природной средой. Именно поэтому вопросы эколо-гии в современном мире приобрели мировоззренческий и нравственный характер. К Образовательные учреждения, различные государственные и общественные институты в настоящее время руководствуются целым рядом законодательных пакетов, осуществляют широкую программу экологического воспитания (см. рис. 55). Экология представляет собой интеграцию знаний (естественных, технических, гуманитарных) и опыта деятельности человека при взаимодействии его с окружающей средой (природной и социальной).

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: метатехнология, включающая всю систему Мировых природоохранных организаций (Гринпис, Совет А8ЕАЫ и др.). Иерархия этой технологии включает все уровни: общешкольный — охватывает все предметы; отраслевой — является отдельным учебным предметом; модулыо-локалъный — включена как элемент содержания и воспитания во все виды учебной и внеучебной деятельности; а также микротехнологии (сохранение исчезающего вида живого мира).



Рис. 55. Система воспитания экологической культуры

Философская основа: одна из самых гуманных педагогических и социальных технологий.

Методологический подход: системный, комплексный, деятельностный.

Ведущие факторы развития: технология является комплексной, проникающей.

Научная концепция освоения опыта: использует все концепции освоения. Ориентация на личностные сферы и структуры: действует на все личностные структуры.

Характер содержания и структуры: охватывает все виды. Вид социально-педагогической деятельности: охватывает все виды. Тип управления учебно-воспитательным процессом: все виды. Преобладающие методы: убеждение.

Организационные формы: все формы.

Преобладающие средства: вербальные + наглядные + практические. Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: субъект-субъектный, личностно + деятельностно + средоориентированный. Направление модернизации: гуманизация и демократизация. Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Изучение закономерностей в триаде «природа—человек—общество». • Использование природы как воспитательного средства.

Воспитание экологической культуры (ответственного отношения к природе, к культурным ценностям).

Всеобщая экологическая грамотность — формирование нового экологического мышления у школьников.

Вытеснение потребительского отношения к природе осознанием личной

ответственности за её состояние,

Единение человека с природой, превращение окружающего мира в объект

постоянной заботы людей.

Концептуальные основы

Экологические императивы:

Высшая ценность — гармоническое развитие природы и человека, природа признаётся как изначально самоценное явление.

Единство человека и природы, т.е. отказ от парадигмы человеческой исключительности и

иерархической картины мира.

Принцип экологической целесообразности: правильно то, что не нарушает экологического равновесия в природе.

Природа — это не объект, а субъект; не воздействие на природу, а взаимодействие с ней.

Взаимодействие с природой осуществляется с учётом этических норм и правил, как и взаимодействие людей друг с другом.

Развитие природы и развитие человека есть процесс коэволюции. Человек рассматривается во всём богатстве его отношений с природно-социальной сферой,а состояние окружающей природной среды — как фактор, влияющий на его духовное и физическое здоровье.

Деятельность по охране природы основана на требовании сохранять природу ради самой природы.

Организационно-педагогические принципы:

Обеспечение преемственности в экологическом воспитании детей от младшего к старшему возрасту; модульный принцип в содержании школьного экологического образования и воспитания.

Междисциплинарный подход в осуществлении экологического образования и воспитания учащихся.

Принцип гуманизации состоит в гармонизации взаимоотношений человека и природы, в ценностном отношении человека к природе.

Эколого -краеведческий принцип предполагает изучение близлежащего природно-социального окружения: природных комплексов и их компонентов во взаимосвязи и взаимодействии, здоровья человека и хозяйственной деятельности населения, реальных экологических проблем (природные ресурсы, антропогенный фактор, охрана природы, состояние экосистемы), национальных традиций и культуры населения, связанных с окружающей средой.

Принцип проблемности и историзма заключается в последовательном эаскрдтии экологических проблем и путей их решения на различных этапах развития цивилизации через систему социально-экологических понятий, несущих ценностно-нормативную нагрузку (окружающая природная среда, ресурсы, природопользование, антропогенный фактор, оценка качества среды, охрана природы,«рана ресурсов, здоровья).

Принцип единства теоретической и практической деятельности проявляется в изучении, оценке и охране окружающей среды своего края и осуществлятся в тесной взаимосвязи теоретической и практической форм деятельности и всех её видов: учебной, игровой, трудовой, общественно полезной, пропагандистской.

Направления природоохранной деятельности

Педагогически организованное общение детей с природой является главным направлением и условием формирования опыта экологического отношения к проблемам взаимодействия человека и природы.

Исследовательская деятельность экологической направленности. К этому виду можно отнести работу по некоторым проектам («Парки», «Мир воды»).Деятельность учащихся во время полевых экологических практик, эколого-краеведческую деятельность, опытно-экспериментальную работу учащихся. Исследовательская работа предполагает экскурсии, экологическую тропу, полевую экологическую практику, школьное научное общество, летний экологический лагерь,Изучение и описание типичных представителей биогеоценозов, паспортизацию,составление схем, таблиц, выявление причинно-следственных связей, установление возможных вариантов разрешения экологического кризиса, проведение опытов и выявление зависимостей, подготовку научных докладов по результатам исследований, изготовление учебных и методических пособий и т.п. Природоохранное просвещение (включающее просвещение населения по вопросам охраны природы). Специфическое направление природоохранной деятельности школьников — пропаганда идей охраны природы среди населения (просветительство):

—знакомство населения с окружающей средой и связанными с ней проблемами;

—информирование населения о последствиях, которые могут возникнуть в результате чисто прагматического взаимодействия с природой;

—информирование о состоянии окружающей среды;

—обсуждение стратегии взаимодействия с объектами природы своего края;

—праздники, игры экологической направленности, устный экологический журнал, конференции.

Профилактическая работа (предупреждение нарушений экологического равновесия). Традиционно-основная природоохранная деятельность школьников заключается в биотехнических мероприятиях,

связанных с подкормкой животных,охраной природных объектов, благоустройством территории (леса, пойм рек, лугов, заповедников и т.п.), развешивание искусственных гнездований, санпост, «зелёный патруль», «голубой патруль», лесничество и т.п. Природоохранная деятельность школьников также может быть связана с восстановлением природных ресурсов, разбивкой парков, питомников.

Детские экологические движения. Это прежде всего деятельность внешкольного характера, позволяющая объединить усилия школьников, молодёжи повопросам охраны природы как на уровне района, страны, так и на международном уровне, что, в свою очередь, повышает и значение деятельности, и её результативность. Примеры: клуб любителей природы, кружок юных натуралистов, движение «Мы — дети Волги».

Проекты («Первоцветы», «Вода», «Почва» и т.д.). По масштабам проекты могут быть локальными (для конкретной местности), региональными и глобальными (международного плана, например: «Мир глазами детей», «Мир воды», «Сохраним Землю»). Проект как элемент природоохранной деятельности может рассматриваться как комплекс, позволяющий одновременно использовать когнитивный, перцептивный и практически-действенный каналы, что повышает эффективность решения поставленных целей. Отличительная особенность проекта — его универсальность: сочетание в себе таких элементов, как оценка состояния окружающей среды, приобретение представлений об изучаемом объекте, осуществление природоохранных акций и развитие творческих начал школьников.

Мониторинг окружающей среды. Побуждение школьников к оцениванию взаимодействия человека с природой, привлечение к контролю и оценке результатов собственной природоохранной деятельности возможно через проведение рейдов по оценке состояния природы своего края, организацию наблюдений (начальной, средней школы) за объектами природы, выполнение мониторинговых заданий, выданных природоохранными органами.

Предтечи, разновидности, последователи.

Современная экология обобщает различные научные теории, на которые могут делать акцент частные образовательные технологии.

«Универсальная этика» — теория, развивавшаяся Г.Д. Торо, М. Ганди, А. Швейцером, Ж. Фабром, Л.Н. Толстым и другими учёными и общественными деятелями, не проводит в ценностном отношении разграничения между человеком и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека.

Русский космизм. Философско-религиозное течение, которое было представлено именами НА. Бердяева, И.В. Киреевского, И.К. и Е.И. Рерихов, В.С. Соловьёва, И.Ф.Фёдорова, К.Э. Циолковского, ПА. Флоренского, А А. Ухтомского и многими другими. Центральной идеей русского космизма было представление о том, что Человек — составная часть Природы, что их не следует противопоставлять, а «необходимо рассматривать в единстве, что Человек и всё, что его окружает, — это частицы единого, Вселенной. Противоречие между Разумом и Природой неизбежно, но Разум ответствен за отыскание путей его разрешения.

Учение о ноосфере В.И. Вернадского основано на идее единства, взаимосвязи человека и природы. Он считал, что воздействие человека на окружающую природу растёт столь быстро, что скоро наступит то время, когда человек превратится в основную геологическую силу, формирующую облик Земли: биосфера перейдёт в своё новое состояние, в сферу разума — ноосферу. Развитие окружающей среды и человеческого общества пойдёт неразрывно, начнётся их коэволюция (совместная эволюция, в которой невозможно господство интересов одной из сторон).

Американская социально-экологическая модель (Марш, Ист, Росс, Клементе, Леопольд и др.) основана на трёх основных идеях: экосистемного холизма (целостности человека и природы), морального сообщества и экологической этики (перенесения норм морали на нечеловеческие элементы экосистем).

Экологическое воспитание в школах США. Осознание необходимости охраны окружающей среды для всего человечества сочетается с приобщением к Деятельности. Школьники изучают проблему кислотных дождей, делают замеры водоёмах, сравнивают свои данные с данными из других штатов, составляют банк ведений о флоре и фауне, нуждающихся в особой защите. Популярны «полевые шршруты» — разновидность экскурсий на природу, во время которых воспитывает «кодекс экологического поведения»: не уничтожать редкие образцы природы, [е разорять птичьи гнёзда, не срывать редкие растения. Распространена экологическая игра «Земля — космический корабль», в которой школьники убеждаются, ;то богатства нашей планеты, несущейся в космосе, не беспредельны.

Модель глобального образования

Во многих контекстах термин «глобальное образование» отождествляется с планетарным» и «интернациональным», поскольку эти термины действительно совпадают по значению.

Глобальный — охватывающий весь земной шар, универсальный, включающий в себя проблемы, так или иначе затрагивающие интересы всего мирового сообщества.

Планетарный — относящийся к Земле как части Солнечной системы и обычно выходящий за рамки планеты Земля. Термин имеет в основном естественнонаучный характер.

Интернациональный — имеет обществоведческое (культурологическое) происхождение, в то время как два предыдущих могут употребляться и в естественно-научном значении.

Глобальное образование исходит из основополагающей идеи, которая состоит том, что современная школа существует в быстро меняющемся, но взаимосвязанном мире и что она призвана воспитать у учащихся расширенное, целостное видение этого мира и места человека в нём.

Идея глобализма в образовании позволяет создать в представлении ученика целостную картину жизни людей, образ их «культурного дома».

Идея глобализма позволяет учащимся увидеть и осмыслить отдельные этапы развития окружающего мира, и прежде всего образ человека, который этот мир создаёт, в нём обитает и им же формируется.

В технологии глобального образования интегрируются:

—знания и эмоциональные впечатления, полученные учениками при изучении различных учебных предметов;

—внешкольные впечатления учащихся на основе системообразующих подходов (исторического и творческого).

Дерево целей

Главная цель глобального образования — развитие глобального мышления, воспитание чувства причастности, школьников к жизни планеты Земля, нашего общего дома, установление гармоничных отношений человека с природой, гармоничных отношений человека с самим собой, а также подцели:

—восприятие современного мира целостно (как единой системы);

—познание мира во взаимодействии всех его сторон и себя в этом мире;

—утверждение в сознании учащихся приоритета общечеловеческих, общекультурных ценностей;

—осознание своей сопричастности к окружающему миру;

—ориентация на гуманистические принципы при выборе решений;

—умение видеть альтернативные пути решения проблемы;

— преодоление стереотипов;

—критичность мышления;

—умение извлекать уроки из прошлого;

—рефлексивное осмысление собственного опыта в контексте общечеловеческих ценностей.

Особенности концепции

Признание ценности и уникальности человеческой жизни.

Отрицание принуждения как способа решения политических, экономических, нравственных, межнациональных и межличностных проблем и конфликтов.

Приоритет гуманистических ценностей при выборе решений и способов
действий.

Прогнозирование последствий этих решений и действий с точки зрения их
влияния на природу, мир и человека.

Открытость по отношению к новому.

Гибкость мышления.

Пересмотр сложившихся стереотипов.

Основные аспекты интегрированного сознания учащихся:

Системное сознание (осознание в единстве всех факторов, явлений, событий, их взаимосвязь и взаимозависимость): целостное представление о себе и своих возможностях, осознание единства физического," эмоционального, духовного;осознание себя частью целого мира. Обновление содержания образования на основе принципа проблемной интеграции.

1.Перспективное сознание: видение перспектив; альтернативный выбор; развитие воображения; развитие критического мышления; умение видеть общее, признавая разнообразие, уважая

индивидуальность другого человека, мнения. Развитие умственной самостоятельности школьников.

2. Осознание понятия «Здоровье планеты»: условия существования планеты (настоящее); тенденция её .развития.

4. Осознанный выбор своего поведения, активное участие в социальной и по литической деятельности, направленной на демократические преобразования на локальном и глобальном уровнях.

5. Освоение учащимися системы взаимоотношений на основе принципов сотрудничества.

6. Осознание необходимости непрерывного образования.

7. Развитие у учащихся самоуважения, самооценки, Я-коицепции.

Пути формирования глобального мышления в школе:

Акцент на изучение глобальных проблем.

Углубление и совершенствование занятий по мировой истории, географии, политике, культуре, экономике, экологии.

Расширение понимания учащимися национального и культурного разнообразия посредством изучения национальной литературы, искусства, музыки, танца,обычаев.

Изучение своей истории в мировом контексте, взаимосвязи своей страны с целым миром.

Формирование естественно-научной картины мира в процессе преподавания основ наук.

Изучение иностранных языков.

При этом необходима неразрывная взаимосвязь между чисто когнитивными и эмоционально-ценностными процессами, определяющими целостное видение мира и одновременно гуманистическое отношение к нему.

Концепция холистической педагогики

Слово «холистический» образовано от греческого «Ьо1оп» и означает «Вселенная как целое», «то, что не делится на части».

Холистическая педагогика признаёт, что человеческая душа непостижима и неделима. Основывается на идее целостности человека, как такового, и его целостности с окружающим миром.

В соответствии с холистической парадигмой мир интерпретируется как целостная система.

Ключевые понятия, раскрывающие эту целостность:

—мир как единая система, включающая в себя локальные, региональные н глобальные подсистемы;

—мир как интегрированная система, основанная на многомерных взаимозависимостях между отдельными подсистемами;

—мир как живая самоорганизующаяся система, в основе которой лежат принципы гомеостазиса, уравновешенности и баланса;

— мир как развивающаяся система, для которой важно сбалансированное развитие, причём нарушение этой сбалансированности порождает глобальные Проблемы, решение которых требует совместных усилий всех стран мира.

В настоящее время в образовании наблюдается тенденция сосредоточиваться на частностях и забывать о широком видении целостности и связанности. Целостное образование призывает нас восстановить это видение.

Цели в холистической педагогике

В качестве главной цели концепция «целостной (холистической) школы» предусматривает воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности.

Конкретные образовательные задачи холистической школы включают: наиболее полное развитие субъекта познания, любви к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности, отражённого в мышлении, чувствах и действиях; заботу об укреплении духовно-душевного и физического здоровья человека; гармоническое развитие личности, то есть . равноценное развитие спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; формирование жизнеутверждающей социальной открытости, ответственности и готовности к участию в создании свободного и демократического строя; подготовку к жизни в гармонии с природой, развитие экологического сознания, формирование уважения и любви к жизни; развитие активности, самодеятельности в проведении разумного досуга и другое.

Прояснение связей между различными гранями человеческого опыта:

1) линейное мышление и интуиция;
2) связь между разумом и телом;
3) связь с предметами;
4) связь между личностью и обществом;
5) связь с Землёй;
6) связь с собой.

Концептуальные представления

Холистическое образование держится на трёх «китах»: равновесии, включённости каждого и связи.

Отказ от устаревшей механистической картины мира, основанной на непосредственном чувственном опыте и классической логике.

Основа природы, по современным представлениям, больше не является только «объективным миром». Она — неделимая триада, состоящая из субъекта,объекта и происходящего между ними процесса интеракции.

Природа обладает парадоксальным антиномическим свойством («как так и...), включающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия, например, порядка и хаотических устойчивостей, случайности и необходимости.

Диалектика не высшая, а лишь «первоначальная форма балансирующего мышления».

В понятие «природа» включается, по новым трактовкам, всесторонняя взаимосвязь всех материальных, энергетических и информационных феноменов;включая субъектно-объектные отношения.

Школа должна стать местом жизненной радости для учащихся, миром спокойствия, терпимости и сотрудничества. Весь её духовный и социальный климат должен создавать условия для самореализации личности, формировать её готовность в будущем способствовать созиданию свободолюбивого и демократического общественного строя, упрочению мира и экологической защиты планеты.

Развитие общечеловеческих способностей, которые всегда и в любой ситуации создают основу для решения всех жизненных ситуаций и конфликтов.

Принятие как активности динамических аспектов личности, так и элементов покоя, ибо антиномия активности и покоя представляет собой одно из полей напряжения (противоречия), под влиянием которого развивается жизнь.

Все виды учебно-воспитательного процесса должны быть пронизаны различными действиями, включая и тихие занятия, молчание, физическое расслабление, смену умственного напряжения полным покоем.

Холистическое понимание умственной деятельности связывает абстрактное мышление с интуицией.

Особенности содержания

Что касается содержания образования, то холистическая школа не отказывается в целом от государственных рамочных рекомендаций в этом отношении, но зтавит и свои особые акценты. Она должна предоставить учащимся возможность толучить двойную квалификацию на старшей ступени обучения (кроме общеобразовательной подготовки, также ремесленно-техническую). В учебные программы включается наиболее актуальная социально-политическая тематика, касающегося таких вопросов, как сохранение мира на Земле, экологические проблемы, здоровье человека как будущего члена общества и др.

Особенности методики

Организационные формы учебного процесса и методы обучения определяются также принципами холистической педагогики. К их числу авторы относят спиральный куррикулум, проектное обучение как наиболее отвечающее принципу целостности, интегрированные школьные дисциплины, дифференцированный подход к учащимся в соответствии с их индивидуальными потребностями, сочетание «активности и покоя, отдыха и другие методы, стимулирующие жажду познания, любознательность, высокое качество знаний и переживание успеха.

Линейное мышление и интуиция

Процесс из четырёх этапов. Первый этап — подготовка: человек собирает информацию, относящуюся к проблеме или проекту. Следующий этап — инкубация (высиживание): человек делает передышку и не прилагает осознанных усилий решить проблему. Предполагается, что образы сами преобразовываются в человеке. На этапе озарения решение часто приходит неосознанно и неожиданно. Четвёртая стадия —

проверка: человек претворяет идею в жизнь и осознанно работает над деталями.

Отношения между разумом и телом. Образование имеет тенденцию сосре-Вдоточивать внимание на интеллекте и игнорировать физическую, эмоциональную ки духовную жизнь.

Целостное образование пытается связать разум и тело. Этот процесс часто начинается с прислушивания к своему телу.

Холистическое образование одобряет движение в классе. Разработан целостный подход к танцу для начальной школы. Суть его состоит в развитии кинетической осведомлённости, которая опирается на способность детей контролировать своё движение и одновременно чувствовать его. При помощи жестов они учатся Давать очертания и форму своим мыслям.

Движение не изолировано, но является частью целого. Дети учатся понимать, какое движение больше подходит. Танец, таким образом, становится средством . выражения внутренней жизни ребёнка, целостного обучения.

Ещё один способ объединения тела и разума — психодрама. Особенно подходит этот приём для подростков.

Общественные связи. Целостное образование пытается создать общность внутри класса и школы, а также связать учеников с обществом, которое окружает Школу. В конечном счёте целостное образование стремится объединить ученика с Мировым сообществом.

В классе учитель пытается создать атмосферу доверия, которая способствует появлению чувства общности. Это достигается через уважение к ученикам, внимательное отношение к ним, искреннее выражение своих чувств.

Связь с Землёй. Необходимо, чтобы в центре экологического образования находилось чувство благоговения и причастности ко всем природным процессам Земли.

Например, забота детей о растениях и животных в школе поощряется. Во многих школах есть сады, школы часто имеют свои фермы с черепахами, кроликами и цыплятами.

Связь с собой. Эта связь относится к нашему самосознанию. Литература, мифология и сказки позволяют ему появиться и окрепнуть.

Детскую литературу можно назвать «конвейером» мудрости и чуда... Волшебные сказки, мифы и все формы детской литературы всего мира могут помочь воспитать самосознание ребёнка.

Наука также участвует в воспитании самосознания.

Делая упор на линейное, аналитическое мышление, традиционная школа делает детей тяжёлыми, неповоротливыми, теряет непосредственность в решении проблемы. Но, полагаясь только на интуицию, эмоции, можно потерять почву под ногами. Целостный подход объединяет аналитическое мышление и интуицию.

Концепция гражданского образования

Поэтом можешь ты не быть, Но гражданином — быть обязан.
НА. Некрасов

Гражданское образование — это сложный многосторонний процесс формирования мировоззрения в результате сознательного освоения научных знаний об обществе и гражданских ценностях.

Гражданское образование — это формирование демократической личности, её правовой культуры, механизмов взаимодействия с государственными структурами, это совокупность умений и навыков, позволяющих адаптироваться в социально-политической среде и стремиться к её усовершенствованию, рационально-критически оценивать свои поступки, терпимо относиться к инакомыслию.

Гражданское воспитание — это воспитание в духе прав человека.

Особенности целей гражданского образования

Формирование гражданской грамотности и гражданского самосознания\

учить учащихся распознавать общественные структуры различных типов, критически осмысливать отношения власти и разделения властей, знать и уметь оценивать политические институты;

формировать убеждение, что демократия не означает соблюдение её правил, а требует высокой степени заинтересованности и участия. Таким образом, должна стимулироваться готовность реализовать своё право на участие в общественном управлении;

учить мыслить политическими альтернативами и воспитывать терпимость по отношению к другим

политическим мнениям;

прививать учащимся понимание значения защиты своей страны во имя сохранения демократических свобод, конституционного и правового порядка, территориальной независимости нашей Родины;

развивать способность и готовность защищать неприкосновенные основные ценности — такие, как свобода и достоинство, отказываться от предрассудков и выступать в защиту интересов обездоленных;

формировать представление о необходимости справедливого мирного по-' рядка для выживания человечества, воспитывать чёткое убеждение, что достижение этой цели требует объединения всех сил и должно рассматриваться как лич-ная обязанность каждого человека.

Особенности концепции

Мир, свобода, равенство и справедливость — основные ценности, которые образуют основу любого общественного порядка и любых политических действий.

Демократия — признание законным господства и авторитета общества. Гражданское образование реализуется в трёх областях:

1.Гражданское образование как сообщение определённых знаний.

2.Гражданское образование как развитие способностей и представлений.

3.Гражданское образование как формирование готовности к ответственным действиям.

Направления деятельности

Для осуществления представленных особенностей, принципа и целей обучение основывается на опыте и связывает знания с реальными действиями. Для этого школа должна предоставлять учащимся возможности для самостоятельной ответственной деятельности, участия в самоуправлении, стимулировать переживания демократических убеждений и способов поведения.

Формирование и развитие системы социальных служб для детей и молодёжи.

Поддержка детских, молодёжных и студенческих общественных организаций.

Организация отдыха и оздоровления детей и подростков.

Организация трудовой занятости подростков и молодёжи.

Поддержка талантливых детей и подростков.

Организация оборонно-спортивной работы.

Развитие дополнительного образования.

Профилактика антисоциальных явлений среди молодёжи. Эффективные программы гражданского образования предоставляют учащимся возможности развивать некоторые способности и черты своего характера при участии в классных собраниях, дискуссиях, ученических советах, общественных слушаниях, в работе школьного парламента. Самодисциплина, уважение к окружающим, воспитанность, пунктуальность, личная ответственность за порученное дело вырабатываются при реализации школьных и классных программ помощи младшим школьникам, шефства над одинокими престарелыми людьми, добровольческих акций. Ученические дискуссии по общезначимым проблемам также способствуют выработке совместных ценностей и формируют чувство коллективизма. Важно, чтобы школьники с раннего возраста понимали взаимообусловленность личностных качеств человека (мужество, темперамент, воспитанность, нравственная устойчивость) и гражданских ценностей (равенство возможностей, плю- рализм, общая польза).

Предтечи, разновидности, последователи России на общественных началах создан Центр глобального образования, который разрабатывает три основных блока: 1. Как прекрасен этот мир; 2. Как; хрупок этот мир; 3. Человек среди людей Патриотическое воспитание — см. п. 15.11. Воспитание толерантности — понимание и принятие чужой культуры чужого мнения, осознание принадлежности к мировому сообществу. Формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия, профилактика различных видов экстремизма и противодействие им имеют для многонациональной России особую актуальность.

Толерантность нельзя сегодня сводить только к терпимости по отношению другому человеку — это значило бы не осознавать всю глубину и сложность задачи духовно-нравственного воспитания учащихся на современном этапе. Толерантность предполагает такую существенную особенность, как уверенность в себе, осознание собственных позиций, не избегающих духовной конкуренции, умение их гументировать и отстаивать, соблюдая такт и уважительное отношение к оппоней" ту. Именно в толерантности кроется способность вступать в диалог и достойно вес ти его. Она же означает уважение и принятие многообразия культур мира, формо выражения и способов проявления человеческой индивидуальности. ТолерзЭД

ность необходимо определять и как утверждение прав человека и плюрализму числе культурного плюрализма. Это понятие означает отказ от догматизма, крайностей, недопустимости силового навязывания идей. 3 Ш Космическое миропонимание (Н.К. Рерих). Прорыв к космическому мы-илению готовили русские поэты — А. Пушкин, М. Лермонтов, А. Блок; писатели — Л- Толстой, Ф. Достоевский: философы — В. Соловьёв, С. Булгаков, П. Фло-пенский, Н. Бердяев, И. Ильин и другие. Философы развивали представление о космичности бытия и человека и обосновывали объективную необходимость формирования космического миропонимания.

Живая Этика — это синтетическое научно-философское учение о Мироздании в целом; о его устройстве, происхождении и эволюции; о Законах Мироздания; о роли Разумных Сил (Космического Разума) в эволюции Вселенной; о месте человека в Мироздании, о его тесной связи с Космосом; об эволюции человека и человеческого общества; о нравственных основах Бытия и путях духовного со-вершенствования как необходимого требования Эволюции.

Согласно Живой Этике, в основе Мироздания лежит материя, понимаемая в самом широком смысле. Она включает как те формы материи, которые изучаются современной наукой, так и более тонкие формы, которые наукой пока не исследованы.

Известно, что существуют три основные формы познания: научное, религиозно и художественное. Живая Этика придаёт большое значение религии в истории , человеческого общества, однако основную роль на современном этапе она отводит науке.

Науке предстоит проникнуть за пределы физического плана, в миры тонких энергий, в иные измерения многомерного психодуховного пространства. Ф.М. Достоевский говорил, что Красота спасёт мир. Живая Этика уточняет: осознание Красоты спасёт мир.

Решающим фактором в развитии человеческого общества Живая Этика считает Культуру. Н.К. Рерих разработал Пакт об охране памятников культуры во время военных действий — Пакт Рериха, который позднее лёг в основание соответствующих документов ООН.

Живая Этика провозглашает равенство всех людей независимо от пола, расовых, национальных или социальных различий. Важную роль в этом процессе предстоит играть женщинам, которые должны осознать своё космическое предназначение, восстановить свои попранные права, внести в мир начала любви, согласия и высокой духовности. Поэтому наступающую эпоху Живая Этика называет Эпохой Женщины.

Установление справедливого общественного строя непременно должно сопровождаться совершенствованием каждого человека. В процессе совершенствования Человеку необходимо выполнять свой долг перед семьёй, народом, страной и всем Человечеством. Он должен действовать во имя Общего Блага.

Важнейшим средством совершенствования человека Живая Этика провозглашает труд. Не подневольный, а добровольный, творческий труд — физический или умственный. Труд должен быть напряжённым, но посильным.

Чтобы успешно продвигаться по пути совершенствования, необходимо преодолеть невежество. Для этого человек должен постоянно учиться, знать достижения культуры прошлого и настоящего, знакомиться с достижениями науки, изучать окружающий мир и самого себя. Учиться, учиться и учиться — одно из основных требований Живой Этики.

По представлению Н.К. Рериха и его школы, в процессе осознанного, устремлённого труда у человека развивается психическая энергия. Живая Этика рассматривает психическую энергию как энергию всеначалъную, лежащую в основании Проявленного Мира. Это главная Творческая Сила Космоса, она включает в себя все основные энергии, которые являются лишь её дифференциациями.

Космическое видение всех явлений и процессов Мироздания должно вывести сознание человека из узких рамок мира личного, семейного, национального, планетарного — на беспредельные просторы Космоса.

Рекомендуемая литература

Алексашина И.Ю. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы. СПб., 1995.

Бершадскш М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

Вернадский В.И. Биосфера. М.: Мысль, 1967.
Гузеев В.В. Интегральная образовательная технология. М.: Знание, 1999.
Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001.
Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.
Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001.
Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: НароД' ное образование, 2001.
Дерябо СД., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс. 1996.
Дмитриев ГД. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999.
Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.
Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.
Щрашкина Т.И. Защитим Великие Имена Рерихов и Е.П. Блаватской // Новая Эпоха. Япоблемы. Поиски. Исследования. 2,000. № 1/24.
Наан Т.Н. К проблеме космических цивилизаций // Будущее пауки. М.: Знание, 1984.
Образовательные технологии: Из опыта развития глобального мышления учащихся / ПодреД- юн-Кулюткина, Е.Б. Спасской. СПб.: КАРО, 2002.
Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.
Тарасов СВ. Глобальное образование: образы мира и человека, СПб., 1996.
Толерантность в общественном сознании России // ЮНЕСКО, Фонд за выживание и развитие человечества. Центр общечеловеческих ценностей, Российская академия естественных наук. М., 1996.
Учение Живой Этики: В 3 т. СПб., 1993.
Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе на 2001-2005 годы».
Яркина Т.Ф. Принцип холизма (целостности) как теоретико-методологическая основа школы и педагогики будущего // Бюлл. ВНИК «Школа — микрорайон». 1990. № 6.

Модели интеграции содержания в учебных дисциплинах

Традиционное содержание современного школьного образования, и в особенности естественно-научного, раздроблено, построено по дисциплинарному принципу. Разработанное в рамках технократической парадигмы, оно отражает состояние естественных наук. При этом предпочтения отдаются достижениям классической науки, а неклассическая представлена в них первой третью XX в. Практически отсутствуют идеи синергетики, сведения о природе и механизмах самоорганизации и эволюции химических, биологических, социальных, планетарных, космических и других систем.

Дидактика делает пока ещё первые шаги в направлении адаптации идей синергетики в содержание школьного образования. Это позволит наиболее полно проиллюстрировать единство всего сущего, построить единую процессуальную модель мира — синергетическую картину, через призму которой мир предстаёт перед человечеством как супериерархия взаимодействующих систем, в которой всё — неживая и живая природа, жизнь и творчество человека, общество и культура — взаимосвязано и подчинено единым вселенским законам.

Интегрированием в математике называют действие суммирования, обратное Дифференцированию (разделению). В применении к конкретному объекту держанию образования, уже дифференцированному в учебном плане школы на Ю образовательных областей и более двух десятков отдельных учебных предметов, операция интегрирования направлена на:

— создание единой картины мира на научной основе;
— ликвидацию повторения и дублирования материала в разных предметах;
— взаимосвязь различных предметных систем знаний;
— разгрузку и оптимизацию режима учебного труда школьников. Операция интегрирования в математике даёт ответ, допускающий множество

конкретных решений. В,построении так называемых интегральных образовательных технологий также получается большое разнообразие конкретных решений — моделей, отличающихся теми или иными параметрами.

Классификационные параметры в целом те же, что и у предыдущих моделей (см. п. 7.6).

Особенности целевых ориентации

Преодоление предметоцентризма.

Целостное восприятие картины мира.

Формирование межсистемных (межпредметных) знаний.

Акценты концептуала

Принцип генерализации.

Принцип формирования единой картины мира.

Принцип межпредметных связей.

Принцип укрупнения дидактических компонентов.

Модель «Интегрирование (объединение)учебных дисциплин»

Естественно-научная картина мира объединяет предметные системы физики, химии, географии, биологии. Для её эффективного формирования есть попытки, создать объединённые курсы: физики и химии; географии, биологии и химии (естествознание); истории, литературы, музыки и ИЗО (мировая художественная культура); математика и труд (математика и конструирование), «Математика и конструирование», «Природоведение и сельское хозяйство», «Физика с основам^ промышленного производства», «Изобразительное искусство и художественны труд и др.

Для некоторых специализированных учебных заведений предусмотрен госу-ственным стандартом образования интегрированный курс «Основы естественно- научного познания мира», объединяющий такие дисциплины, как математика, зйка, химия и биология, которые изучаются в выпускных классах общеобразовательных школ (см. рис. 56). Цель этого интегрированного курса состоит не только в обучении студентов названным дисциплинам (пусть даже в сокращённом варианте) но и в переработке материала этих предметов таким образом, чтобы они представляли собой дисциплину, в которой различные разделы науки объединены между собой на единой логической основе.

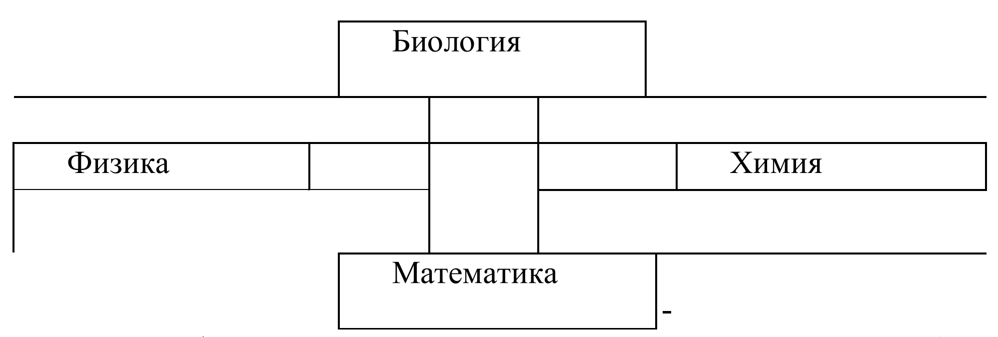


Рис. 56. Условная схема объективного единства отдельных предметов курса «Основы естественно-научного познания мира»

Интегрированные занятия (уроки). Построение учебного процесса на интегральной основе воплощается не только интегрированными дисциплинами. Интегрированные уроки, получившие широкое распространение в последние годы, чаще всего являются одной из форм обобщения знаний. Они могут проводиться нанове внутрипредметной, межпредметной и межсистемной интеграции: объединенные двух-, трёх- и четырёхпредметные, урок-погружение, урок-экскурсия, фок-поход, урок-путешествие и т.п.

Интегрированные уроки часто служат прямым продолжением параллельного изучения родственных предметов, которые как бы вынесены на один урок.

При этом достигается:

Действительное объединение предметных систем знаний о данном объекте, Явлении;

Выигрыш во временных затратах на усвоение материала; У одного из учителей высвобождается время для индивидуальной работы, и т.д.

Интегрированные дни. В этот день уроки физики, химии, биологии ставятся один за другим и ведут их практически сразу три учителя. Пример: «Силы в природе, их проявление у животных и человека». При этом происходит неотсроченная интеграция естественно-научных знаний, полученных на уроках различных предметов.

Подготовка к работе по каждой такой интегрированной модели начинается за 2-3 недели. Заблаговременно проводятся межпредметные консультации, где школьникам рекомендуется, какой объём работы необходимо выполнить непосредственно перед «днём».

Модель «синхронизации» параллельных программ, учебных курсов.

Ещё одна модель интегрирования учебных предметов — временная (по времени) синхронизация программ, которые должны быть построены так, чтобы по интегрируемым предметам в данное время изучались темы, близкие по содержанию, или по исторической эпохе, или по какому-либо другому признаку. Возможна синхронизация и предметов естественно-научного и гуманитарного циклов.

При синхронизированном параллельном обучении в один и тот же день разные учителя на разных уроках изучают с учениками близкие по содержанию темы. Примеры: параллельное изучение периодического закона по химии и электронной" структуры атома по физике или изучение на уроках математики тех математических знаний, которые будут тут же на соседнем уроке применимы при решении задач по физике или химии.

Интегрированными являются все нетрадиционные типы уроков, перечисл ные в п. 3.2.

Интегрированные дни. В этот день уроки физики, химии, биологии ставя один за другим и ведут их практически сразу три учителя. Пример: «Силы в п роде, их проявление у животных и человека». При этом происходит неотсроченн интеграция естественно-научных знаний, полученных на уроках различных пп» метов.

Подготовка к работе по каждой такой интегрированной модели начинается за 2-3 недели. Заблаговременно проводятся межпредметные консультации, где школьникам рекомендуется, какой объём работы необходимо выполнить непосредственно перед «днём».

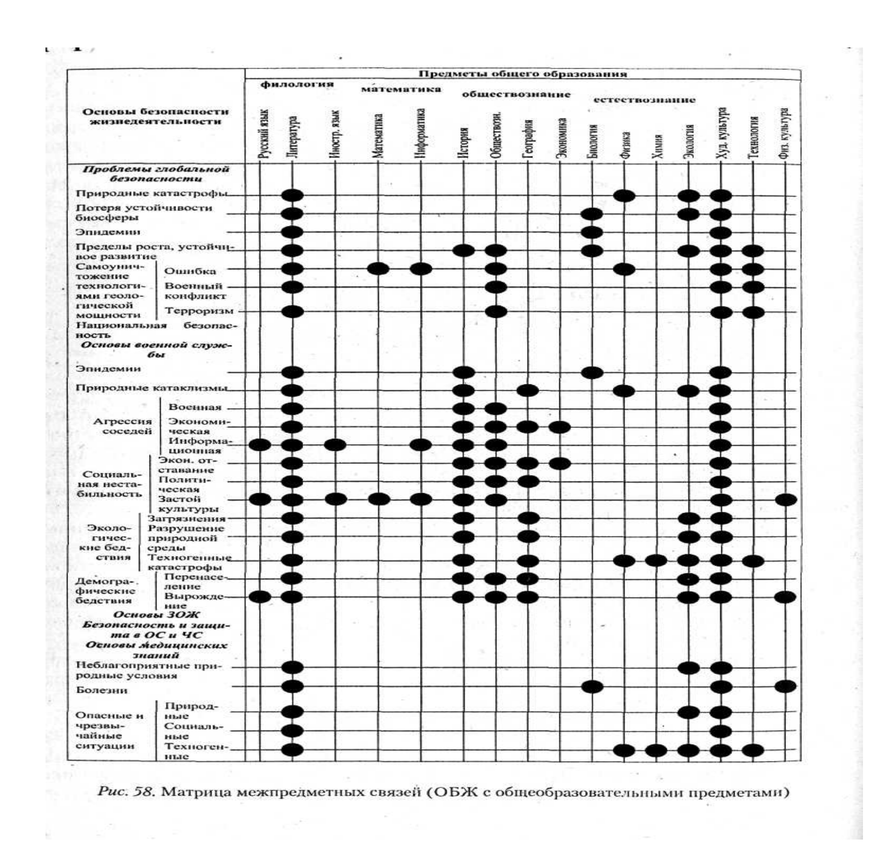
Модель «синхронизации» параллельных программ, учебных курсов и тем

Ещё одна модель интегрирования учебных предметов — временная (по времени) синхронизация программ, которые должны быть построены так, чтобы по интегрируемым предметам в данное время изучались темы, близкие по содержанию, или по исторической эпохе, или по какому-либо другому признаку. Возможна синхронизация и предметов естественно-научного и гуманитарного циклов.

При синхронизированном параллельном обучении в один и тот же день разные учителя на разных уроках изучают с учениками близкие по содержанию темы. Примеры: параллельное изучение периодического закона по химии и электронной" структуры атома по физике или изучение на уроках математики тех математических знаний, которые будут тут же на соседнем уроке применимы при решении задач по физике или химии.

Модель межпредметных связей

Межпредметные связи (МПС) — взаимная согласованность учебных программ, обусловленная содержанием наук и дидактическими целями. Математическими понятиями приходится оперировать на занятиях по физике, формулирУ законы и выводы из тех или иных теоретических предпосылок, преобразуя формулы , решая физические задачи. Даже на первом этапе изучения физики (VI-кл.) учащиеся производят простые алгебраические преобразования, использу знания о пропорциональности величин и функциональной зависимости ме ними, о координатах и способах вычерчивания графиков. Знания по матема используются на занятиях по химии. Взаимно подкрепляют друг друга курс и химии.



Основы безопасности жизнедеятельности		Предметы общего образования															
		филология			математика		обществознание				естествознание						
		Русский язык	Литература	Иностр. язык	Математика	Информатика	История	Обществозн.	География	Экономика	Биология	Физика	Химия	Экология	Худ. культура	Технологии	Физ. культура
Проблемы глобальной безопасности																	
Природные катастрофы			●									●		●	●		
Потеря устойчивости биосферы			●								●			●	●		
Эпидемии			●								●				●		
Пределы роста, устойчивое развитие			●				●	●			●			●	●	●	
Самоуничтожение технологиями геологической мощности	Ошибка		●		●	●		●				●			●	●	
	Военный конфликт		●					●							●	●	
	Терроризм		●					●							●	●	
Национальная безопасность																	
Основы военной службы																	
Эпидемии			●				●				●				●		
Природные катаклизмы			●				●		●			●		●	●		
Агрессия соседей	Военная		●				●	●							●		
	Экономическая		●				●	●	●	●					●		
	Информационная	●	●	●		●	●	●							●		
Социальная нестабильность	Экон. отставание		●				●	●	●	●					●		
	Политическая		●				●	●	●						●		
	Застой культуры	●	●	●	●	●	●	●							●		●
Экологические бедствия	Загрязнения		●				●		●					●	●		
	Разрушение природной среды		●				●		●					●	●		
	Техногенные катастрофы		●				●		●			●	●	●	●	●	
Демографические бедствия	Перенаселение		●				●	●	●					●	●		
	Вырождение	●	●				●	●	●					●	●		●
Основы ЗОЖ																	
Безопасность и защита в ОС и ЧС																	
Основы медицинских знаний																	
Неблагоприятные природные условия			●											●	●		
Болезни			●								●				●		●
Опасные и чрезвычайные ситуации	Природные		●											●	●		
	Социальные		●												●		
	Техногенные		●									●	●	●	●	●	

Рис. 58. Матрица межпредметных связей (ОБЖ с общеобразовательными предметами)

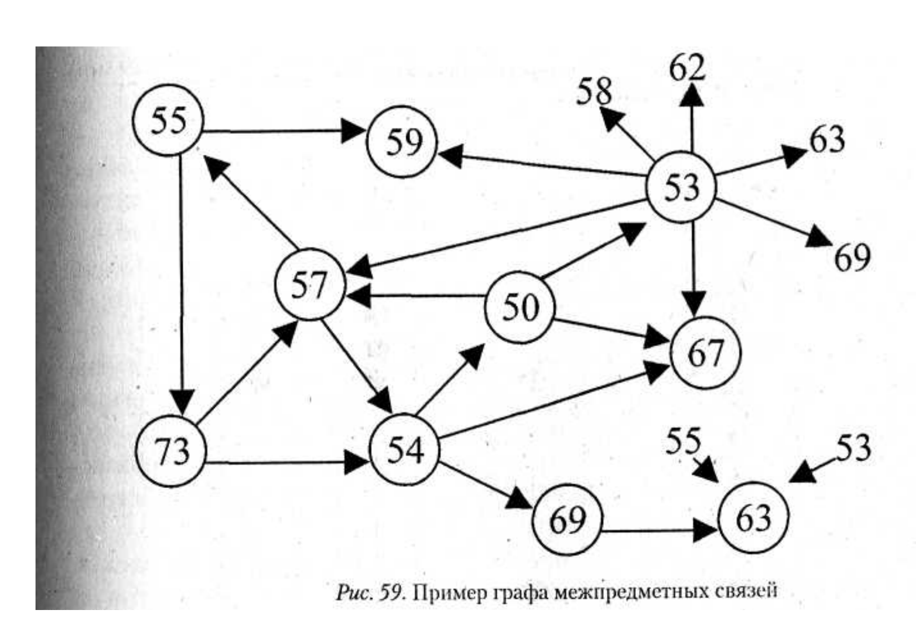


Рис. 59. Пример графа межпредметных связей

мать; г) уважать других и другое вокруг себя; д) хотеть быть честным и быть самим собой; е) научиться сотрудничать.

Нужно: «учиться, чтобы жить» и «жить, чтобы учиться».

Цель всех учебных занятий, как записано в плане школы, — создать звено между действительностью внутри и вокруг ребёнка и учёбой в классной ситуации.

Концептуальные особенности

Мировая ориентация, охватывающая всё ближнее и дальнее окружение воспитанника, является тем, с чем знакомится ребёнок, продвигаясь от познания непосредственного окружения ко всё более и более отдалённому.

То, что переживает ребёнок в каждый момент своей жизни, и вся окружающая среда представляют собой единое целое. Учёные разделили его на части учебные предметы, которые изучаются школьниками.

Ребёнок часто перенимает что-либо быстрее от другого ребёнка, чем от взрослого; их жизненные миры очень близки.

Образование для Йена-план-школы выполняет обслуживающую функцию. Образование ставится на службу воспитанию.

Стремление отказаться от систематического изучения наук, представленных учебными предметами, желание познавать мир в его единстве.

Особенности содержания. Йена-план-школа не опирается на предметы. Она стремится организовать и активизировать встречу детей с окружающей действительностью. Школа создаёт для этого жизненные и рабочие ситуации. Естественно, дети здесь учатся и читать, и писать, и считать, приобретают другие знания и умения.

Традиционная школа в основном от письменного и печатного слова идёт к природе, к реальной жизни. Йена-план-шкОла — наоборот. Она идёт от жизненных и рабочих ситуаций к их анализу, к изучению того, что даётся в содержании разных учебных предметов, т.е. совершается движение мысли от ситуаций, которые происходят в жизни, к конкретным учебным предметам, взятым в комплексе, ин-тегрированно.

Особенности организации. В Йена-план-школе различаются следующие группы, в которых происходит взаимодействие и познание окружающего мира: а) школьная община; б) семейная группа; в) группа одного стола; г) уровневая группа; д) группа по выбору.

Школьная община включает всех, кто имеет отношение к школе: педагогов, администрацию, руководителей групп (это объединение нетрадиционного типа), Де' тей и родителей.

Семейная группа. Это разновозрастная (гетерогенная) группа, и учебно-воспитательный процесс в ней происходит естественно и стихийно. Семейные группы находятся в школе и по возрастному признаку объединяются в младшие (4-6 лет); средние (6-9 лет); старшие группы (от 9 до 12 лет включительно).

В каждой группе ученик обучается в среднем три года, хотя по разным причинам могут быть отклонения. Для ребёнка своя группа — основная, и в ней происходит то, что педагогика -план-школы назвали: «учиться, чтобы жить и «жить, чтобы учиться. Дети в этой группе различаются по возрасту, полу, уровню развития, темпам, одарённости, характеру. Такая неоднородность делает возможным естественный учебный процесс. В такой семейной группе может быть такая же естественная манера обучения, как и в семье: в ней старший ребёнок учит чему-либо младшего и наоборот.

Приходя в группу в качестве младшего, ребёнок начинает «снизу». Другие дети дольше находятся в этой группе. Они больше знают и умеют: они самостоятельно владеют навыками, проще проявляют инициативу; младший ещё во всем зависим от них. Они принимают его в свою группу. Когда он становится средним по возрасту, он замечает по новым детям, что продвинулся вперёд. Он менее зависим и помнит о своём положении в самом начале. Когда он становится старшим в группе, то достигает большей самостоятельности, имеет больше возможностей для самоопределения. Но, достигнув этого уровня, ребёнок переходит в следующую группу, и весь процесс начинается сначала: там он опять окажется в положении младшего, менее самостоятельного в новых условиях; но он уже знает, что может вырасти, и видит по себе и другим детям, что это действительно

происходит.

Благодаря семейным группам исключается второгодничество. При необходимости можно продлить время пребывания в группе. Возможно и наоборот: укороченный период, когда ребёнок быстрее развивается во всех областях знаний и практической деятельности.

Группы одного стола отличаются своей гетерогенностью: в них объединяются младшие, средние и старшие дети одной семейной группы. Благодаря этому они могут лучше учиться друг у друга, помогая и сотрудничая.

Уровневые группы представляют собой организационное средство, делающее : возможным одновременное обучение больших групп детей: в них ведётся объяснение для детей, которые в одинаковой мере владеют материалом.

Группа по выбору возникает, когда детям на основе их интересов предоставляется возможность в течение определённого периода принять участие в какой-то конкретной работе или каком-то деле.

план-школа — модель школы демократического типа, в которой дети и взрослые, родители и педагоги составляют единую семью.

Рекомендуемая литература

Гуревич А.Е. и др. Физика. Химия: Учебник для 5-6-х кл: общеобразовательных учебных заведений. М.: Дрофа, 1998.

Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. М.: Просвещение, 1975.

Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование учебного процесса. М.: Просвещение, 1984.

Сухаревская ЕЮ. Технология интегрированного урока. Ростов п/Д.: Учитель, 2003.

8. Технологии концентрированного обучения

Учебное есть превосходная степень научного.
И.М. Пирогов

Для системы образования сегодня, как никогда, актуальна задача ускорения процесса обучения — как передачи всё более и более увеличивающегося объёма «духовных богатств, которые выработало человечество», .новым поколениям.

Технологии интеграции частично решают эту задачу. Однако психолого-педагогическая наука и практика открывают всё новые и новые возможности и человеческой личности, и организации учебно-воспитательного процесса; появляются особые технологии ведения учебного процесса или его части в сжатом, концентрированном, ускоренном варианте.

Концентрированное обучение — это специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение школьниками большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счёт изменения механизмов её усвоения, структуры информации, форм её предъявления и/или иного (отличного от традиционного) временного режима занятий.

Выше были описаны несколько технологий, дающих значительный эффект ускоренного достижения целей обучения:

—скорочтение (повышение скорости чтения в несколько раз);

—технология интенсификации обучения В.Ф. Шаталова (дети усваивают программу средней школы за 9 лет);

—технологии коммуникативного обучения иностранному языку;

—технология опережающего обучения С.Н. Лысенковой (заканчивает программу начальной школы на год раньше срока) и другие, которые будут описаны ниже.

В последние десятилетия появилась группа эффективных технологий ускоренного обучения, а также модели, основанные на различных способах концентрации материала.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: от метауровня (общепедагогический) до модульно-локального.

Философская основа: прагматическая, сциентистская.

Методологический подход: системный, комплексный, деятельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + интери-оризаторская + гештальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД.

Характер содержания: обучающий, технократический, общеобразовательный + профессиональный, адаптивно-вариативный, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: управления, обучающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп
самостоятельное изучение.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + информационные.

Организационные формы: групповые + индивидуальные.

Преобладающие средства: программированные + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: дидакто-центрический.

Направление модернизации: дидактического реконструирования. Категория объектов: массовые + продвинутого образования.

Целевые ориентации

Сокращение разрыва между увеличением объёма учебной информации и ограниченностью времени обучения.

Ускорение и интенсификация образовательного процесса за счёт сжатия (концентрации) информации.

Активизация познавательных интересов учащихся за счёт общего видения

перспективы.

Выработка быстроты выполнения умственных действий (общеучебных навыков).

Целостное формирование качеств личности, необходимых для ускоренного усвоения материала (концентрации внимания, целеустремлённости, настойчивости, цельного художественного чувства, широких обобщений).

Формирование схемного, знакового, символического мышления.

Концептуальные положения технологий концентрированного обучения

Использование всех известных возможностей человеческого мозга и органов чувств в восприятии и усвоении информации.

Применение различных видов предъявления информации (аудио-, видео-, кодированного).

Восприятие информации всеми возможными каналами.

Применение всего многообразия взаимодополняющих методов и форм концентрации учебной деятельности.

Опора на классическую научную психологию и физиологию (А.А. Ухтом ский, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, П.Я. Гальперин, Б.Д. Парыгин и др.) и современные достижения психофизиологии (Н.Н. Бехтерева, Г.К. Лозанов, А.Р. Лурия и др.).

Принцип экономии времени-энергии.

Принцип структурно-временной оптимизации изучения учебного материала.

Комплексное использование различных видов информационно-технических средств обучения.

Широкий диапазон методов обучения, сотрудничество учителя и учеников.

Модель суггестивного погружения

«Погружение» как модель интенсивного обучения с применением суггестивного воздействия — это активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Результат внушения — необычайно высокая концентрация внимания и усиление (раскрепощение) творческих способностей ученика.

Наибольшую известность получило погружение в языковую среду с использованием её суггестивного воздействия. Основы суггестопедии были заложены в трудах В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгина, Г.К. Лозанова и др.

Суггестивная установка — это внутреннее состояние, которое возникает в результате серии предшествовавших воздействий, непосредственно не осознаётся и не переживается, но, несмотря на свою неосознаваемость, влияет на сознательно регулируемую деятельность.

Усвоение полученной информации происходит на базе суггестопедической системы этюдов (Г. Лозанов, 1975). Они могут иметь форму беседы, песни, инсценировки, монолога, диалога, мыслительных задач, проблемных ситуаций, пресс-конференций, интервью, игр типа «отгадай», конкурсов на выявление самого любознательного, находчивого, оптимистичного, пессимистичного и т.д.

В современном виде метод Лозанова не включает каких-либо специфически гипнотических воздействий. Суггестия осуществляется в состоянии бодрствования. Суггестивными факторами в нём являются:

—двуплановость, сочетание осознаваемого и неосознаваемого;

—интонационная, ритмическая окраска речи;

—атмосфера ненапряжённости, ощущение лёгкости обучения;

—авторитет педагога;

— определённая последовательность в построении занятий;

—игровой характер обучения, инфантилизация;

—музыка;

—псевдопассивность;

—коммуникативность обучения;

—успешно выполняемые учебные действия, уверенность в себе и т.д. На основе суггестопедии

построены технологии сказкотерапии.

Суггестопедический метод пригоден для обучения людей всех возрастов. В Болгарии с его помощью можно изучать все предметы, занимаясь пять дней в неделю и практически не выполняя домашних заданий. За год обучения дети изучают программу двух лет. Так, например, обучение чтению занимает 30 дней. Состояние здоровья и творческие способности детей в таких школах лучше, чем в обычных.

Наиболее распространённый вариант суггестопедической технологии — концентрированный метод, при котором занятия проводятся ежедневно по несколько (чаще 4) часов почти без домашних заданий. Накоплен значительный'опыт в области неконцентрированного во времени суггестопедического обучения, что может облегчить внедрение этого метода в практику традиционного образования.

Принципы внушения (по Г.К. Лозанову):

—принцип «единства осознавания и неосознавания»;

— принцип «суггестивной взаимосвязи»;

—принцип «радости и ненапряжённости».

Эти принципы осуществляются различными психологическими, дидактическими и артистическими группами средств и предполагают создание особых психолого-педагогических условий обучения. Для учителя необходимы:

— высокий авторитет: широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения;

— инфантилизация

— установление естественной обстановки доверия, когда Ученик «вверяет» себя преподавателю;

— мастерство двуплановости при введении нового материала: каждое слово,Несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей

Интонацией, жестом, мимикой. Обучаемому следует:

— верить в осуществимость задач обучения;

внушать себе мысли об огромных возможностях своего интеллекта;

создавать постоянное положительное эмоциональное самоподкрепление за;чёт эстетических и комфортных условий; демонстрировать быстрое продвижение зперёд в изучении дисциплины;

«погружаться» в учебную дисциплину, в концентрированное изучение ма териала: каждый день изучается только одна учебная дисциплина по 4-6 часов в течение 2-3 месяцев.

Пример: Методика интенсивного овладения иностранным языком ГА. Китай-юродской предполагает 6 «погружений» (120 часов) со следующим распределением времени:

«Погружение»	Кол-во часов	Кол-во дней
1-е	24	6
2-е	20	5
3-е	20	5
4-е	16	4
5-е	16	4
6-е	24	6

Модель временного погружения М.П. Щетинина

«Погружение» как модель длительного занятия одним или несколькими школьными учебными предмета-га предложил М.П. Щетинин. «Погружение» предпо-шает длительное занятие (от 3 до 9 дней) одним ловесно-знаковым предметом, при котором уроки основного» предмета перемежаются уроками об-разно-эмоциональной сферы (как разрядка, релаксация), а сами «погружения» повторяются через опре-делённые промежутки времени.

Такая форма занятий основана на законе доминанты ^.А. Ухтомского. Доминанта — это очаг возбуждения, онцентрирующий внимание, мышление, эмоции на каком-либо объекте. Если главная доминанта на учебный редмет вызвана, определена, то его можно и нужно усть не растягивая на длительное время. В традиционном обучении (в день 3-5 в меТов) каждая новая предметная доминанта

обесценивает предыдущую. Её возможности в интенсификации умственных процессов не используются. у П. Щетинин предположил, что нужно увеличить срок действия доминанты. Него эксперименте первое погружение по математике в 9-м классе шло шесть дней (сразу после каждой пары часов разрядка— музыка, хореография, физкультура). и за 32 часа был пройден курс всего учебного "года. Второе погружение состоялось во второй четверти, спустя полтора месяца после первого, третье — через три месяца после второго, в начале марта, четвёртое — в середине апреля. Они длились от четырёх до семи дней, но «океан знаний, в который погружался класс, был уже не чужим, не страшным».

В первом погружении были охвачены основные понятия, ядро курса, ставилась только одна задача — увидеть всё в комплексе: алгебраические формулы, графики, стереометрию, ощутить неразрывную связь, целостность разорванной прежде математической «вселенной».

Во втором погружении дети выводили знакомые формулы, доказывали теоремы, уясняли понятия, система знаний формировалась и закреплялась во всех её деталях.

Наконец, в третьем погружении учащиеся воспроизводили теорию как самостоятельное доказательство, как практическую задачу — письменно, устно, с опорой на наглядность, на модель, комментируя, применяя на практике.

«Погружение» как организационная модернизация ТО предполагает использование всех известных элементов тех или иных технологий, формирование понятий, умений и навыков, создание продуктивных результатов.

Организационные особенности

Модель «погружения в предмет», предложенная М.П. Щетининым, имеет следующие обязательные компоненты:

— чередование «контрастных» уроков, оговорённое принципиально новым учебным планом, который позволяет сделать равномерной нагрузку на оба полушария головного мозга, увеличить работоспособность;

— многообразие форм уроков при единстве содержания учебного материала;

— наличие «разности потенциалов» в знаниях учеников, благодаря опережению по предметам (на кафедре либо в разновозрастном коллективе), позволяющей «включить» работу по взаимообучению;

— истематизацию знаний, структурирование их и подачу нового материала при помощи компактных структурно-логических схем («концептов»);

— совместную работу учителя и учеников по дальнейшему планированию учебного процесса и его анализу («огонёк»).

Чередование уроков (половина — изучение наук, четверть — искусство, четверть — спорт) позволяет ученикам сохранять высокую активность и работоспособность в течение всего учебного дня. Это даёт возможность отказаться от обязательных домашних заданий, а высвободившуюся половину дня использовать для дополнительных занятий по интересам учащихся. Группы школьников, объединённых по интересам, были названы «кафедрами».

Одна из задач работы «кафедры» — подготовка учеников-консультантов, которые становятся помощниками учителя во время «погружения». Занятия по интересам (по кафедрам), предполагающие опережение в изучении учебного материала, стали неотъемлемой частью модели однопредметного «погружения». Наличие учеников-консультантов, которые становятся помощниками учителя, позволило включить в систему «погружения» работу под их руководством малых групп («экипажей»). В отличие от белль-ланкастерской системы, где взаимообучение — доминирующая деятельность, в технологии М.П. Щетинина взаимообучение стало органичным, но не довлеющим элементом, «погружения». Благодаря «кафедре» и взаимообучению, ученики, выбравшие любимый предмет, имеют возможность продвигаться поэтапно от репродуктивного к творческому уровню познания:

1. «Я учусь»	Репродуктивный уровень
2. «Я учусь учить»	Уровень постижения методических знаний
3. «Я учу»	Уровень взаимообучения
4. «Я учу учить»	Уровень передачи методических знаний

Разновидности моделей погружения

При двухпредметной системе «погружения» в течение нескольких дней каждый класс в отдельности занимается только двумя предметами. Учебный день состоит из двух учебных блоков, с интервалом между ними 40 минут. Продолжительность блока — 120 минут (4 урока по 30 минут), перемены между

уроками внутри блока — по 10 минут.

В тематическом (межпредметном) погружении, или «погружении в образ», делается попытка «погружения» не в один отдельно взятый предмет, а в одну большую тему, охватывающую все предметы, которые работают на один цельный образ (объект). Примеры: погружение в темы «Океан», «Космос», «Природа родного края».

Эвристическое (проектное) «погружение» (А.В. Хуторской) преследует Цель создания эвристической образовательной ситуации, в результате чего учени ки продуцируют (творят) личные образовательные продукты: идеи, гипотезы, про-Кекты, версии, схемы, опыты, тексты (например, разработка и осуществление проекта изучения экологического состояния здания школы и окружающей среды, фольклорная экспедиция и т.п.).

«Погружение в культуру» (СЮ. Курганов) — это такая организация вне урочной, и внешкольной деятельности, которая позволяет и детям, и педагогам

приблизить к себе далёкие эпохи, оказаться в атмосфере иной культуры, «услышать голоса предков». Это постепенное «вживание» в эпоху и её культуру может быть осуществлено следующим образом:

1. Выбор культуры, представляющей несомненный интерес для учащихся и учителей отдельного класса, параллели классов или для всей школы.
2. Определение ключевых, центральных моментов «погружения» — праздников, фестивалей, турниров, которые станут итоговыми в конце четверти, полугодия или года в зависимости от выработанной стратегии.
3. Конкретизация деятельности классных руководителей (воспитателей), ко торые должны будут выстроить систему классных часов в соответствии с культурологическим содержанием «погружения», особенностями своего класса, конкретными воспитательными задачами.
4. Организация деятельности школьных творческих объединений — клубов, кружков, секций, способных внести свою лепту в подготовку итоговых мероприятий.

Эта модель технологии концентрированного обучения уже выходит за пределы просто урочной деятельности и охватывает все сферы школьной жизни, включая сферу дополнительного образования. Она может выступать как компонент коллективного творческого воспитания, быть организована в выездной форме (выездное «погружение»), при которой учебные занятия с группой учащихся проводятся не в школьном здании, а в других местах.

Цикловая («конвейерная», «вахтовая») модель. В этом случае на каждый учебный предмет отводится определённый отрезок времени (10-15-20 дней),в продолжение которого, при ежедневных занятиях преимущественно данным ; предметом, должен быть пройден весь курс по этому учебному предмету.

Технология концентрации обучения с помощью знаково-символических структур

Словарик

Знак — чувственно воспринимаемый объект, который указывает, обозначает или представляет какие-либо другие предмет, действие, событие и т.п.

Язык - знаковая система любой физической природы, выполняющая познавательную и коммуникативную функции в человеческой деятельности.

Символ (от греч. зутЬоЬп — условный знак) — образ, являющийся представителем других (как правило, весьма многообразных) образов, содержаний, отношений. Символ родствен понятию «знак», однако их следует различать. Для знака многозначность — явление негативное: чем однозначнее расшифровывается знак, тем конструктивнее он может быть использован. Символ, напротив, чем более многозначен, тем более содержателен.

Идеограмма — образное знаковое письмо — объединяетширокий класс лингвистических явлений: идеография — «условное изображение или рисунок, выражающий целое понятие»; пиктография — «рисунчатое письмо»; ребус — «загадка, в которой искомое слово (понятие) или фраза изображены комбинацией фигур, букв или знаков»; криптография — «условное изложение, то же, что тайнопись» и др.

Значение какой-либо вещи есть то, чем она является для общественной практики.

Смысл — это конкретизация значения в соотнесении с наличной ситуацией, внутреннее значение чего-либо, постигаемое разумом.

Сущность, суть — самое главное, внутренняя основа, основной смысл чего-либо.

Семиотика — наука о свойствах знаков и знаковых систем.

Семантика — часть семиотики, изучающая знаковые системы как средство выражения смысла.

Учебная деятельность, включая осуществление режима, связанного с ней, способы коммуникации, реализуемые в школе, предполагает употребление и освоение разных систем знаково-символических средств, использование формализованного языка, научной символики и широко применяет визуальные средства представления информации — схемы, диаграммы, графики, карты, чертежи.

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин и другие придавали исключительное значение в психическом развитии и обучении ребёнка знаковым системам. Они пришли к выводу, что подобно тому, как в процессе исторического развития человек изменяет не свои естественные органы, а орудия, так и в процессе своего психического развития человек совершенствует работу своего интеллекта главным образом за счёт развития особых технических «вспомогательных средств мышления и поведения», имеющих знаково-символическую форму.

Согласно данным современной психофизиологии, информация в процессе ин-териоризации проходит стадии свёртывания, концентрации, превращаясь в сознании в некоторые знаковые, кодовые, символьные — семантические образы (Л.С. Выготский). Знаково-символические структуры, равно как и слово, выполняют роль опосредствующей ориентировочной основы (опоры) в психической деятельности (П.Я. Гальперин).

Особенности концептуала

Высшие психические функции внутренне связаны с развитием символической, семиотической деятельности (Л.С. Выготский).

Процесс выращивания культурных форм поведения связан с глубокой перестройкой психической деятельности на основе знаковых операций. В психическом развитии следует выделять освоение трёх взаимосвязанных линий: предмет но-специфических знаний и умений (ЗУНы); операциональных умений (СУДы) и особую линию развития семиотических функций сознания.

Переставая быть внешними, знаковые операции изменяются и перерабаты ваются в сложнейшие внутренние психические системы, в частности в неизвестные пока науке структуры подсознания.

Операционное (логическое) развитие влияет, но не определяет символического (П.Я. Гальперин).

Знака без значения (смысла) не существует.

Эффективное усвоение любых знаний необходимо предполагает использо вание системы визуальных, вербальных и других знаково-символических средств.

Это нужно не только для организации предметного действия и осуществления его Л интериоризации, но и для выделения отношений формы и содержания, сущности ' и явления, умения моделировать наличные ситуации.

Знаково-символические средства — это не просто «пятое» колесо, бегущее параллельно, они становятся важным инструментом при интериоризации образно представленной информации, поэтому должны быть рассмотрены как одна из познавательных стратегий, цель которой — повысить вероятность сохранения в памяти и оперирования информацией.

Визуальные (и другие) знаково-символические структуры — оптимальное и эффективное средство концентрации знания и психопедагогических импульсов для разнотипных людей.

Сопоставление вербальных и визуальных символических систем раскрывает сложное взаимодействие и использование в зависимости от задач и обозначаемых объектов. В обучении должен широко использоваться перевод вербально представленной информации в различные знаково-символические визуальные системы (кодирование) и обратно (декодирование).

Арсенал знаково-символических средств

Знаково-символические средства направлены, во-первых, на функциональное замещение объекта {замещающая функция). Осуществляется при помощи операций кодирования и декодирования (см. рис. 60



Рис. 60. Классификация знаково-символических средств обучения

Коммуникативные знаково-символические средства направлены на обеспечение общения — передачу сообщения от одного человека к другому, декодирование знаково-символических средств, считывание информации. Критерием эффективности реализации коммуникативной функции является как можно более точное считывание информации.

Познавательно'ориентировочные знаково-символические средства нацелены на отражение, воспроизведение реальности в деятельности человека, результатом которой становится новое знание о мире. В качестве средств-заместителей здесь часто выступают схемы, которые выполняют ориентировочную роль: структурирование реальности, выделение связей между явлениями.

Моделирование — знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении объективно новой информации (познавательная функция) за счёт оперирования знаково-символическими средствами моделирования, в которых представлены структурные, функциональные, генетические связи материала (на уровне сущности).

Моделируя процесс решения задачи, ученики отображают сущность рассматриваемых в задаче объектов и отношений между ними.'Кроме этого, схема становится средством контроля (самоконтроля), так как учащиеся всегда могут прослеследить выполняемые им действия: кодирование, декодирование и преобразование.

кодированием понимается перевод объекта (задачной ситуации) на язык знаково-символьных средств. Декодирование выполняется при соотнесении модели.

Сотовой или получаемой непосредственно при решении задачи) с объектом модедарования. Действие преобразования позволяет учащимся перегруппировать при Необходимости элементы модели (схемы).

В процессе обучения знаково-символические средства выполняют коммуникативную, замещающую, познавательно-схематизирующую и моделирующую функции.

Схематизация предполагает одновременную работу в двух планах: либо схе-щ выступает ориентиром в реальности (схема города, телевизора), либо, если в данный момент нет обращения к реальности, работа осуществляется только на фрж и необходимы чёткое осознание, постоянная актуализация того, что означает каждый её элемент (например, работа на схеме при решении арифметических или физических задач). Это одно из наиболее существенных отличий схематизации от моделирования, поскольку в моделировании элементы модели — суть элементы системы (знаково-символической), которые получают в ней своё содержание, и действия с ними осуществляются в соответствии с принципами, заложенными в системе.

Выделены виды знаков:

1) знаки-признаки, или иконические знаки, для которых характерна «первичность» передаваемой информации, т. е. частичное воспроизведение объектов (фото); 1 2) дискретные условные знаки (дорожные, географические, топографические, внемасштабные). Эти знаки, по Гомезо, характеризуются достаточной степенью обобщённости и размытости смысловых полей, как и знаки в естественном языке;

3) проекционные знаки — передают пространственные характеристики;

4) комбинаторные знаки — символический язык науки (математические и структурные формулы в химии, кривые, графики). Они наиболее подвижны, обла-Яают свойствами комбинации, достаточно гибки для возможного соединения.

Особенности идеографических моделей

Учебный материал реконструируется при помощи определённых приёмов: («упаковывается», «уплотняется») путём дополнительной система-, обобщения и кодирования, чтобы создать укрупнённые дидактические , зафиксированные в виде знаково-символьных структур.

Получается учебная идеограмма (схемы, объяснительные рисунки, чертежи таблицы, графики) целостного дидактического курса — его пространственная структурно-аналитическая модель, на которой в условном изображении может быть заключена значительная обобщённая и систематизированная информация.

В науке и технике используется большое разнообразие схемной информации, отражающей в основном фактические данные и сведения («чертёж — язык техники»). Существуют международные и общесоюзные нормативы, устанавливавшие единую классификацию и правила составления схем для всех отраслей техники. В педагогической практике последних лет всё больше применяются различные схемные структуры учебного материала, отличающиеся объёмом отражаемой информации и степенью его обобщения и систематизации.

Для этого используется вся палитра изобразительных и выразительных средств идеографического письма.

Знаково-символьные (идеографические) изображения блока учебной информации имеют различные названия: системные опорные конспекты (В.Ф. Шаталов, С.Д. Шевченко), блок-схемы (М.А. Чошанов), граф-схемы, матрицы (П.М. Эрдни-ев), концепты (М.П. Щетинин), «паучки» (Дж. Хамблин), фреймы, логические модели, семантические сети и т.д.

В традиционной подаче учебного материала (в учебной литературе) применяются схемы-иллюстрации, содержащие прежде всего объяснительно-наглядную информацию об объекте. Они представляют упрощённые, условные изображения технических устройств и технологических процессов, дающие представление об их структуре и взаимодействии отдельных частей, содержат элементы обобщений (на уровне понятий) и имеют значение для Дальнейшей систематизации знаний. Например, схема поршневого насоса -г это уже не конкретный насос, а изображение-понятие, обобщающее свойства данной группы технических объектов. Схемы-иллюстрации могут выделять какое-либо одно качество данного объекта, иметь специальный характер. Тот же насос в физике изображается схемой, иллюстрирующей принцип образования потока, в механике — кинематической схемой, в электротехнике — электрической схемой установки. В процессе обучения все эти схемы последовательно формируют комплексную систему метазнания будущего специалиста. Фрейм (англ. «/гате» — каркас, рама) — минимальное описание какого-либо явления, факта или объекта, обладающее свойством, благодаря которому удаление из этого описания любой составляющей приводит к тому, что данное явление, факт или объект перестают правильно опознаваться.

Создатель теории фреймов американский учёный М. Минский предполагал, что процессы человеческого мышления базируются на хранящихся в памяти лю-цей многочисленных структурах данных — фреймах, при помощи которых человек эпознаёт зрительные образы (фреймы визуального восприятия); понимает слова (семантические фреймы); рассуждения, действия (фреймы-сценарии); повествования (фреймы-рассказы). Фрейм — это «идеальный» образ реального предмета или явления, определённое сжатое, уплотнённое отражение действительности. фрейм обобщённого явления, процесса может представлять сеть, состоящую из 1 узлов и связей между ними.

Схемы-графы отражают структуру учебного материала путём членения его на отдельные элементы (фреймы) и обозначения внутренних логических связей между ними при помощи соединяющих их направленных линий. Отдельные элементы учебного материала (знаний, информации) изображаются с

различной степенью условности: геометрическими фигурами с кодовыми номерами — вёршинами графа. Графы, сетевые графики представляют п-угольники с краткими знаками-индексами.

Блок-схемы. Для этих схем характерно отражение пространственного и/или временного алгоритма. Существенным отличием блок-схемы от фрейма или опорного конспекта является жёсткая структура изображённого материала. То есть при отсутствии хотя бы одного элемента схема теряет свою стройность и красоту из-за ' разрыва причинно-следственных связей. Блок-схемное представление используется в преподавании практически всех школьных дисциплин.Таблично-матричная структура. Применяемые в предметном преподава- нии математики матрицы способствуют пониманию, систематизации, закрепле-нию уже изученного материала {пример: матрицы П.М. Эрдниева).

Применение таблично-матричных опор эффективно также при объяснении нового материала, когда опора представляется в незавершённом виде или составляется (заполняется) на занятии.

Структурно-логические схемы. Если структурными элементами графовых схем являются объекты дидактических классификаций и смысловых связей знаний или тем учебной дисциплины, то они называются структурно-логическими.

Функциональные структурно-логические схемы представляют собой граф •учебного материала, дополненный поясняющими формулами, графиками, рисунками (раскрывающими функциональное содержание элементов). Они служат хорошим наглядным пособием для ориентации в материале, для упражнений в систематизации усвоенного. На рисунке 61 представлена функциональная структурно-логическая схема темы «Дифракция» из курса физики. На ней отражена структура темы: её основные вопросы, последовательность их изучения; отдельные графики и схемы экспериментальных установок поясняют важнейшее смысловое содержание (функции) структурных элементов. Это даёт ученику возможность легко охватить и систематизировать весь материал темы. Функциональные схемы и блок-схемы широко используются в технократических дисциплинах для изучения материальных объектов и процессов.

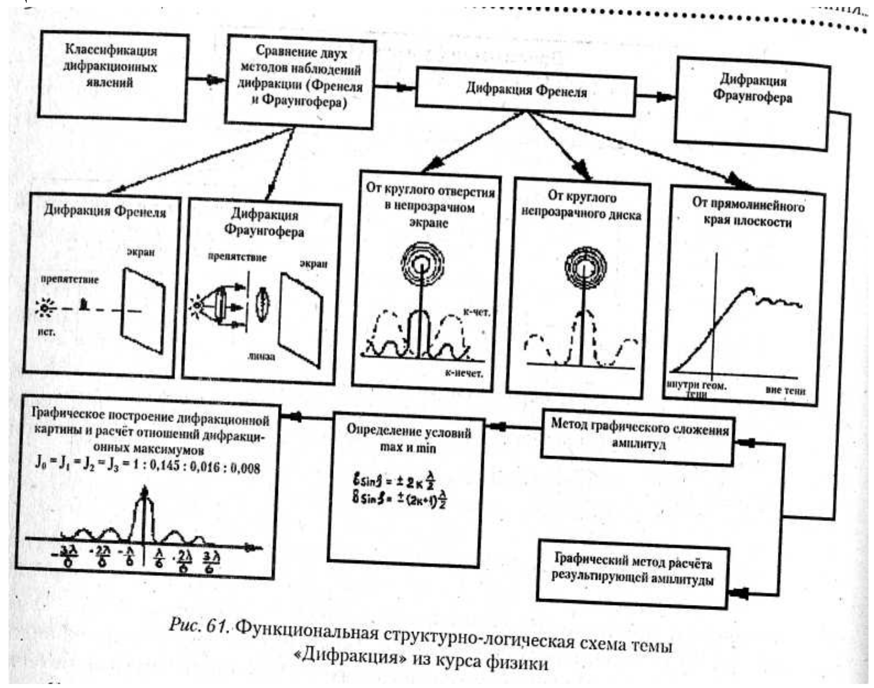


Рис. 61. Функциональная структурно-логическая схема темы «Дифракция» из курса физики

Схема-конспект отличается большим количеством условностей, разнообразием изображений связей в учебном материале и обычно охватывает небольшую дозу учебного материала. По сравнению с конспектом лекции (текстовым) схема-конспект гораздо концентрированнее, содержит только слова, сокращения, символы, формулы, знаки, цифры, таблицы, графики, а в отдельных случаях — определения, правила, проблемные ситуации в условном изображении, задачи, примеры. Для обучаемого каждый элемент схемы-конспекта играет роль закодированной информации об объекте, процессе, понятии, законе, а весь конспект представляет определённым образом сжатую, «свёрнутую» информацию по всей теме (в системе изучаемого материала).

Схемы-конспекты послужили основой построения оригинальной технологии обучения В.Ф. Шаталова, у которого они называются конспектами мыя сигналов для памяти». В настоящее время разработаны комплекты спектов по самым различным дисциплинам: по математике — пример на 62 и др.эвристическое постижение нового материала с появляющимся (или запол няющимся) концептом или так называемый сократический урок с элементами метода проектов;

—нахождение ошибок в «деформированных» концептах;

— самостоятельное составление и защита концептов (как с применением методов проектов, так и без).

Схемы-классификации применяются и в науке, и в процессе обучения на определённых этапах осмысления, обобщения материала. Они могут быть оформлены в виде табличной {пример'— периодическая система элементов Д.И. Менделеева), иерархической (древовидной или уровневой) структуры, в одномерной, двумерной или трёхмерной координатной системе, с указанием межэлементных связей и без них, с примерами и без примеров и т.д. Классификация — высшая ступень систематизации знаний, поэтому классификационные схемы имеют огромное значение для обучения.

Предтечи, разновидности, последователи

Сжатый учебник, конспект-учебник, учебник-реферат (разработан гроф. В.В. Вороновым под названием «Педагогика школы в двух словах»), Прин-щпиальные отличия от «полнотекстового» учебного пособия: каждый параграф — то модуль-реферат информации; глава и раздел образуют систему модулей. В ди-;актическом аппарате учебника есть алфавитный и систематизированный указа-ели терминов, задания репродуктивного и творческого характера. К конснекту-особию прилагается тезаурус по педагогике — дидактически обработанная мо-ель научного знания, учебный, энциклопедический, терминологический словарь-правочник. Он представляет собой систематизированный перечень понятий по зории педагогики, в словарных статьях которого даны краткие характеристики онятий и указаны их иерархические и ассоциативные связи.

Технология «Кластери» (от англ. ЫизСегу — растущий пучками, кистями чи гроздьями). Относительно новая американская технология «Кластери» осио-ша на положении: чтобы изучать что-то, надо в этом сначала «повариться», пост-)ить свою модель, а уж потом приводить её в порядок.

Изучение какого-то предмета начинается так. Преподаватель раздаёт учащим-чистые листы, просит посередине верхней строки написать название предмета, тем во второй строке — слова, которые приходят вам на ум в связи с этим сло-м, в следующей строке (или нескольких) — слова, ассоциирующиеся со словами орой строки, и так далее. Время на всю работу ограничено. Через десять минут еникам раздают по несколько книг, относящихся к рассматриваемой дисциплин и предлагают внимательно изучить их оглавления и предметные указатели.

Итогом этой работы должно стать подчёркивание учащимися среди написанных слов тех, которые им встретились в этих книгах. После этого преподаватель читает часть лекции, в которой определяется первичное понятие предмета.

В содержании предмета встречаются, к примеру, его области применения. Ученики снова получают чистые листы, вверху пишут название области применения и продолжают работать так же, как раньше. Через несколько минут учитель читает часть лекции, а ученики должны подчеркнуть те из написанных ими слов, которые услышат в этом фрагменте лекции, и дописать недостающие другим цветом. Затем аналогично проходит работа с другими основными понятиями. И так далее, и так далее.

К концу изучения темы у учащихся накопится целая папка таких кластеров (графов, схем, терминологических моделей, дерев понятий), которая окажется для учеников хорошим пособием в будущем — не только напоминая, как расходились их собственные представления о предмете с его истинным содержанием, но и (больше) терминологический аппарат предметной области в связи с бытовыми и непрофессиональными знаниями.

Рекомендуемая литература

АрпхеймР. Визуальное мышление. М.: Изд-во МГУ, 1981.

Бенькович Т.М., Бенькович Д.Л. Опорные конспекты в обучении географии для 7-го кл. М.: Просвещение, 1995.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М1.: Высшая школа, 1995.

Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. М: Педагогическое общество России, 1999.

Воронов В.В. Формы представления знания в педагогическом образовании // Педагогика. 1999. № 4.
Гессен СИ. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М: Школа-
Пресс, 1995. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. Гузеев В.В. Теория и практика образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001.
Джонсон Дж.К. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования. М: Ин-новатор, 1995. Вып. 3: Десять концепций и эссе. С. 99.
Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: Дидактика в диалогах. М.: Народное образование, 2004.
Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2002. Запорожец А.Б. Избранные психологические труды. М: Педагогика, 1986.
Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Изд-во Института практической психологии-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
Зинченко В.П. Принципы психологической педагогики // Педагогика. 2001. № 6.
Зинченко В.П., Панов Д.Ю. Формирование зрительного образа. М.: Изд-во МГУ, 1969.
Ибрагимов Г. Концентрированное обучение в истории педагогики // Народное образование. 2003. № 9.
Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8.
ЛурияА.Р. Ум множества. М: Изд-во МГУ, 1981.
Остапенко АЛ. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Завуч. 1999. № 4.
Остапенко А.А. Урок физики в современной школе: Кн. для учителя / Под ред. В.Г. Разумовского. М.: Просвещение, 1993. С. 43-47.
Остапенко А.А., Шубин СИ. Крупноблочные опоры: составление, типология, применение // Школьные технологии. 2001. № 1.
Ошанин ДА. Предметное действие и оперативный образ. М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
Пайтген О.-Х., Рихтер П.Х. Красота фракталов: Образы комплексных динамических систем: Пер. с англ. М.: Мир, 1993.
Подласый И.С. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1996.
Рубинштейн СЛ. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
Салмина Л.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1988.
Селевко Г.К. Альбом схем по курсу физики. Омск: ОмПИ, 1986.
Селевко Г.К. Дидактические структуры лекционного курса // Вопросы дидактики в технических вузах. Омск, 1985.
Тарасов СВ. Глобальное образование: Образы мира и человека. СПб., 1996.
ФолиДж. Энциклопедия знаков и символов. М.: Вече, Аст, 1997.
ХамблинД. Формирование учебных навыков. М.: Педагогика, 1986. С. 55-56.
Щетинин МЛ. Объять необъятное: Записки педагога. М.: Педагогика, 1986.
Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Теория и методика обучения математике в начальной школе. М.: Педагогика, 1988.

Дидактическая многомерная технология В.Э. Штейнберга

Смыслу не учатся — смысл воспитывается.
А.Н. Леонтьев

Особую форму знако-символьных средств представляют синтетические логико-смысловые многомерные модели знания, названные В.Э. Штейнбергом «семантическими фракталами».

Фракталами называются множества, обладающие свойством масштабной инвариантности — одинаковостью в любом сколь угодно мелком масштабе.

Концепция многомерно-смысловых пространств продолжает линию субмногомерных символов и схем, она наследует графические элементы радиально-круго-вого типа и словесные элементы, что обеспечивает природосообразный характер моделей по отношению к морфологическим особенностям головного мозга и психологии мышления (радиально-круговая ориентация в материальных и абстрактных пространствах, ауто-; диалог).

Семантические фракталы в качестве логико-смысловых моделей представления знаний облегчают деятельность педагога благодаря координации внешне-КГО и внутреннего планов познавательной деятельности, координации первой |и второй сигнальных систем человека, правого и левого полушарий головного мозга.

Логико-смысловая модель позволяет одновременно увидеть всю тему целиком и каждый её элемент в отдельности, на ней легко показать сравнительную характеристику двух явлений, событий, формул, найти сходства и различия между ними, установить причинно-следственные связи, выявить основную проблему и найти её решение.

Патентная формула «Логико-смысловая модель (ЛСМ)»

изобретение (ЛСМ) относится к дидактическим наглядным средствам подДержки учебных действий, содержащим смысловые понятийные и логические

Компоненты, например: опорные схемы, опорные сигналы, идиограммы и т.п.;

ЛСМ открывают новый класс дидактических средств инструментального типа, выполняющих две функции: презентации и логической организации знавший;

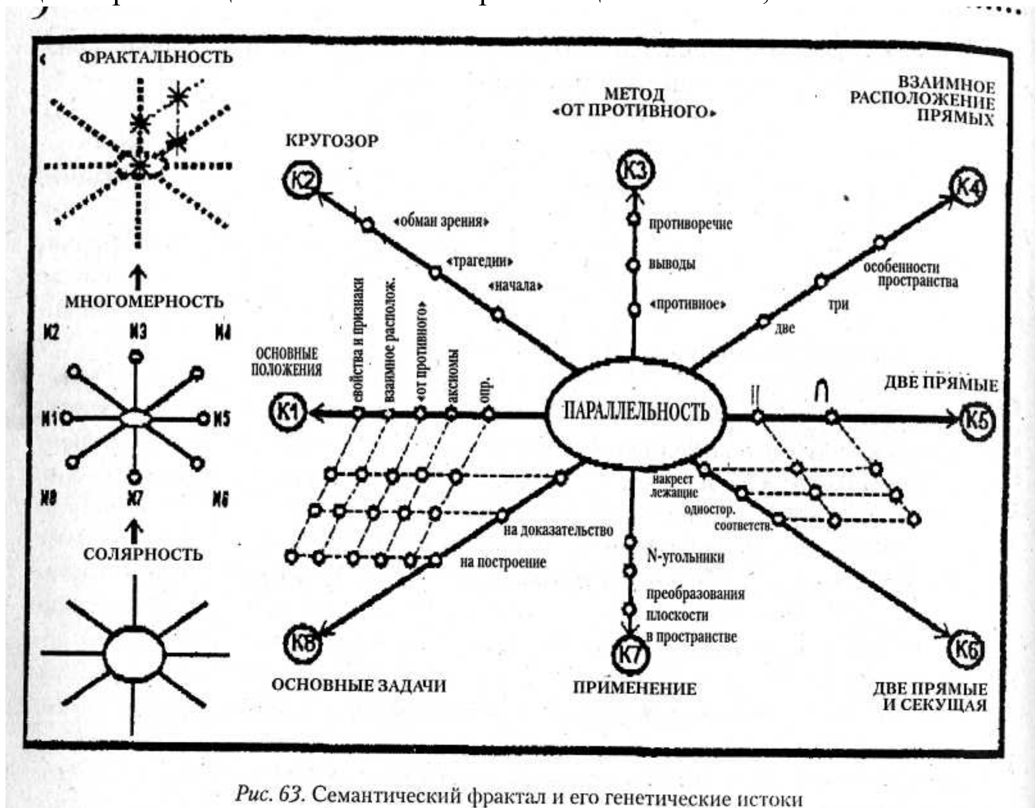


Рис. 63. Семантический фрактал и его генетические истоки

ЛСМ реализуют антропоцентрические основания: психофизиологические и социокультурные особенности отражения и отображения действительности;

ЛСМ имеют целью придание новых функций и улучшение основных дидактических свойств: поддержка логико-смыслового моделирования, повышение визуального удобства пользования, увеличение информационной плотности представления знаний, обеспечение универсальности;

ЛСМ достигают своей цели благодаря тому, что логический и смысловой компоненты объединены в образно-понятийную дидактическую конструкцию,причём смысловой компонент представлен семантически связной системой понята, а логический компонент выполнен из радиальных и круговых графических элементов, предназначенных соответственно для размещения понятий и смыслозых связей между ними;

ЛСМ включаются в образовательные системы и процессы в качестве дидакгических инструментов со следующими функциями:

— поддержка выполнения основных операций восприятия, осмысления, фиксации, воспроизведения и применения знаний;

—поддержка выполнения основных этапов познавательной учебной деятельности: предметного, аналитико-речевого и моделирующего;

—поддержка основных этапов образовательного процесса: познавательного, эмоционально-образного

(переживательного) и рефлексивно-оценочного;

—поддержка логико-эвристической деятельности при поиске, моделировании и проектировании педагогических объектов.

Классификационные параметры технологии

"Уровень и характер применения: проникающий, гибкий.

Философская основа: сциентистская.

Методологический подход: технологический, поисковый, стратегический, системный, диагностический.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + когнитивная, интериоризаторская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СУД + СУМ.

Характер содержания: технократический, обучающий + воспитательный.

Вид социально-педагогической деятельности: управления, автономизации, социализации, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: программный, самоуправление, управление с нетрадиционными средствами.

Преобладающие методы: программирование, диалог, интерактивные, саморазвития, проектно-технологические, наглядные.

Организационные формы: альтернативные.

Преобладающие средства: знаковые.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: деятель-ностно-ориентированный, интраактивный, дидактоцентрический.

Направление модернизации: на основе эффективности и организации управления.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Представление материала в целом, в единстве его структуры. Повышение технологической компетентности.

Логическое обобщение учебного материала.

Снятие противоречия между возрастающими требованиями к эффектив-эсти технологий обучения и недостаточным уровнем оснащённости учителя и деника дидактическими инструментами.

Усовершенствование основных видов деятельности учителя и познава-:льной деятельности учащегося на многомерно-инструментальной основе.

Обновление содержания и технологий обучения в образовательном учреждении с помощью семантических фракталов.

Проектирование логико-смысловых моделей для многомерного представ-зния и анализа знаний на естественном языке, включение их в применяемую технологию.,

Представление результатов деятельности в инновационной форме, обеспечивающей возможность осваивать и переносить опыт.

Освоение нового — многомерного — способа (инструмента) мыслителъ-ых действий во внешнем и внутреннем планах с помощью логико-смысловых оделей.

Концептуальные положения

Теоретико-методологические принципы;

Принцип целостности и многомерности (многоаспектное) структуре организации окружающего мира.

Принцип объективности.

Принцип системности.

Солярность как фундаментальное свойство материи (неживой, живой и эграничной форм существования).

Фракталъность как фундаментальное свойство упорядоченной организации материи.

Технологические принципы:

Деятельностный подход.

Принцип расщепления — объединения элементов в систему, в том числе:

—расщепление образовательного пространства на внешний и внутренний учебной деятельности и их объединение в систему;

—расщепление многомерного пространства знаний на смысловые группы и объединение в систему;

—расщепление информации на понятийные и образные компоненты и их в образах-моделях.

Принцип биканалъности деятельности, на основе которого преодолевася одноканальность мышления, благодаря тому что канал подачи — восприятия иНформации разделяется на вербальный и визуальный каналы; канал взаимодействия «учитель — ученик» — на информационный и коммуникативный каналы; канал проектирования — на прямой канал (контур) конструирования учебных моделей и обратный канал (контур) сравнительно-оценочной деятельности с использованием технологических моделей.

Принцип координации и полидиалога внешнего и внутреннего планов:

— координация содержания и формы взаимодействия внешнего и внутреннего планов деятельности;

—координация межполушарного вербально-образного диалога во внутреннем плане и координация межпланового диалога.

—Принцип триадности представления (функциональной полноты)смысловых групп:

—триада «объекты мира»: природа, общество, человек;

—триада «сферы освоения мира»: наука, искусство, мораль;

К —триада «базовые виды деятельности»: познание, переживание, оценка.

Инструментальные принципы:

Принцип универсальности, т.е. всепредметность инструментов, пригодность к использованию в различных звеньях средней школы, в общем и профессиональном образовании, в профессионально-творческой деятельности.

Принцип программируемости основных операций, выполняемых примногомерном представлении и анализе знаний: формирование смысловых групп и «грануляция» знаний, координация и ранжирование, смысловое связывание, переформулирование.

Принцип аутодиалогичности, реализующийся в диалогах различного вида: внутренний межполушарный диалог взаимного переотражения информации из образной в вербальную форму, внешний диалог между мыслеобразом и его отражением во внешнем плане.

Принцип опорности мышления — опоры на модели эталонного или обобщённого характера по отношению к проектируемому объекту,-опоры на модели при выполнении различных видов деятельности (подготовительная, обучающая,познавательная, поисковая) и т.п.

ветствии с которым реализуется целостный, образно-символический характер инструментд, что позволяет совмещать многомерное представление знаний и ориентацию деятельности.

Принцип совместности образного и понятийного отражения, в соответствии с которым в инструменте объединяются языки обоих полушарий головного мозга (вербальное и образное «зеркала» сознания), благодаря чему повышается степень эффективности оперирования информацией и её усвоения.

Принцип квазифракталъности развёртывания многомерных моделей представления знаний, основанный на повторении ограниченного числа операций.

Содержательная характеристика

Логико-смысловая модель знания (семантический фрактал) представляет собой радиально-концентрический, координатно-матричный каркас; смысловой (или семантический) компонент знания имеют ключевые слова, размещённые на логическом каркасе и образующие семантически связную систему.

Истоки солярной графики кроются в морфологических особенностях мозга, который имеет радиально-концентрическую структуру, и в представлениях чело-зека об окружающем мире.

К логико-историческим истокам дидактических многомерных инструментов относятся культовые знаки и символы с двумя повторяющимися графическими шементами: радиальным и круговым.

Кроме радиально-круговых графических элементов, в семантических фракта-гах имеется словесный компонент. Он имеет свёрнутый, концентрированный характер; это различные знаково-символические элементы, опорные сигналы, поня-ийные, графические и символические обозначения.

Модель — в самом широком смысле — любой мысленный или знаковый образ [редставляемого объекта (оригинала). К моделям, выполняющим инструменталь-:ые функции в обучении, предъявляются следующие требования:

—чёткая структура и логически удобная форма представляемого знания;

—«каркасный» характер — фиксация наиболее важных, узловых моментов;

—универсально-инвариантные свойства — пригодность к широкому спектруадач;

—психологическая поддержка пользователя — вывод на режим самоорганиции и аутодиалога.

К этим требованиям примыкает совокупность других инструментообразую-,их факторов: радиально-круговые знаки и символы, ассоциативно-смысловые .руктуры научных знаний, радиально-концентрическая структура головного озга, различные типы координат, специфические операции переработки зна-ш (разделение, сравнение, заключение, группирование, смысловое связывание, феформулирование со свёртыванием, систематизация), особая группа фразеолозмов («рассмотреть круг вопросов», «разложить по полочкам», «видеть всё как ладони»). Все эти разнообразные требования реализуются в семантических фракталах — дидактических инструментах с координатно-матричными каркасами опорно-узлового типа.

фрактальность представляет собой особый порядок внешне хаотических структур. Фракталы окружают нас: это узоры снежинок и рисунки листьев, схемы капиллярной системы растений и кровеносной системы человека, поверхности облаков и горные рельефы. Фрактальность, открытая в XX веке, заключается в са-

Кмоподобии: любой микроскопический фрагмент фрактала в том или ином отношении воспроизводит структуру всего объекта.

Совместное применение солярности, многомерности и фрактальности воплощается в координатно-матричной системе, выполняющей функцию логического компонента новых инструментов, которым присущи природосообразность и униферсальность.

Образно-понятийные модели представления знаний на естественном языке

Мсемантические фракталы) решают возложенные на них задачи следующим образом. Логический компонент знания представляет координатно-матричный каркас опорно-узлового типа, который формируется с помощью однотипных операрций, что и обеспечивает ему фрактальный характер. Содержательный (семантический) компонент знания представляют ключевые слова, размещённые на каркасе и образующие семантически связную систему. При этом одна часть ключевых слов располагается в узлах на координатах и представляет элементы изучаемого объекта, а другая — в узлах межкоординатных матриц и представляет связи и отношения между элементами объекта. Каждый структурный основной элемент семантически связной системы получает точный адрес в виде двойного индекса кп, где к — номер координаты, а п — номер узла на координате.

Инструменты формируются как измерители многомерных смысловых пространств, в которые встраиваются многокоординатные опорно-узловые каркасы с нанесённой на них свёрнутой информацией. Используются три типа каркасов: опорно-узловая система координат (матрицы межкоординатного пространства не показываются), опорно-узловая координатно-матричная система.

Координатного пространства показываются) и опорно-узловая матрица связи как часть системы координат (см. рис. 63).

Для многомерного представления и анализа учебного материала строятся опорно-узловые каркасы и координатно-матричные модели.

Организация

Конструирование моделей включает следующие процедуры:

— в центр будущей системы координат (условный фокус внимания) помещаемся объект конструирования (раздел материала, тема, проблемная ситуация, задача и т.п.);

определяется набор координат (круг вопросов) по проектируемой теме, в которые могут входить такие смысловые группы, как цели и задачи изучения, объект и предмет, сценарий и способы изучения, содержание и гуманитарный фон изучаемой темы, типовые задачи и способы их решения, самостоятельные или творческие задания по отдельным вопросам темы, контрольные тесты;

определяется набор опорных узлов — «смысловых гранул» для каждой координаты путём логического или экспертного (интуитивного) выявления узловых, главных элементов содержания, ключевых факторов для решаемой проблемы и т.п.;

опорные узлы ранжируются и расставляются на координатах. Для этого выбираются номинальные (однородные) или перечислительные (неоднородные)шкалы;

информационные фрагменты переформулируются для каждого опорного узла ключевыми словами, словосочетаниями или аббревиатурой.

Преобразованное пространство представляет собой семантически связную систему, в которой кванты информации приобретают свойство смысловой валентности (связности), что позволяет корректировать

структуру знаний (добавлять недостающие элементы, удалять избыточные и т.п.).

Методические характеристики

Методические характеристики многомерных инструментов позволяют обогатить учебный материал инструментами учебной деятельности; инициировать самообучение и развитие креативно-технологического мышления:

—актуализировать воспитательный потенциал учебного предмета посредством переживания научного знания художественно-эстетическим способом и оценивания его прикладной, нравственной и иной значимости;

—развивать такие качества мышления учителя и учащихся, как многомерность, произвольность, аутодиалогичность, за счёт включения логико-смысловых моделей представления знаний в технологию обучения, благодаря чему активизируется мышление, высвобождаются его ресурсы для оперирования дополнительными объёмами информации, ведения поиска и т.п.;

—повышать орудийность деятельности путём программирования операций анализа и синтеза, а также опоры внешнего и внутреннего планов на учебные и технологические модели, необходимые при проектировании и моделировании знаний, экспликации и визуализации проблемных ситуаций, поиске их решений;

—формировать «технологический фильтр» как шаблон для критической оценки дидактических средств и педагогических объектов.

Психологические характеристики затрагивают различные аспекты продуктивного мышления:

—мышление приобретает свойства системности благодаря запрограммированной системной переработке информации непосредственно в процессе первичного восприятия;

—поддерживаются механизмы памяти и улучшается контроль информации благодаря наглядному представлению знаний на естественном языке в свёрнутой форме;

—лучше работает интуитивное мышление: облегчается отбор и вывод информации из подсознания, совмещение логических и эвристических действий при проектировании благодаря структурированной информации, представленной в семантически связной форме.

Улучшается способность к «смысловой грануляции» и свёртыванию информации благодаря тому, что вырабатывается стереотип формулирования и применения ориентирующих операторов с последующим их замещением информацией в свёрнутой форме.

Улучшается свойство аутодиалога, основанное на том, что абстрактные свойства изучаемого объекта задаются левым полушарием, а правое полушарие накапливает внешний опыт и помогает левому сопоставлять признаки и оперировать ими. Роль многомерных моделей как «виртуального собеседника» в том, чтобы помогать «сгущать» и прояснять информацию, формулировать вопросы и генерировать нестандартные идеи, заставлять мыслить самостоятельно.

Проектирование учебного материала

Проектирование тем с использованием дидактически многомерных инструментов включает:

— определение места темы в предмете;
— формулирование барьеров, противоречий и задач проектирования темы;
— формулирование эвристических вопросов для экспликации и присвоения темы; проектирование познавательного, переживательного и оценочного этапов изучения темы.

В качестве микрооператоров в проектируемых моделях целесообразно использовать типовые координаты, например: цель: учебные, воспитательные и развивающие задачи; результат: знания и умения по указанной теме; познавательные, переживательные и оценочные результаты учебной деятельности; состав темы: научное знание, гуманитарный фон научного знания; процесс: ориентировочные основы - и алгоритмоподобные структуры действий, модели. Применение в качестве микро- операторов вопросов как средства экспликации задачи и уменьшения неопределённости позволяет строить познавательную деятельность как поисковый процесс.

Особую группу унифицированных координат образуют наборы категорий понятий для общесистемного и предметно-системного представления знаний пример: «системные ключи» помещают изучаемый объект в координаты «пространство - время», «причины - следствия», «компромиссы - конфликты»- " «ключи предмета» вводят в круг основных категорий и понятий, используемы? при изучении учебного предмета. Каждый предмет имеет своё многомерно-смыг ловое пространство, свои категории и особенности изучения, своё предметное мышление и предметно-системные ключи.

Проектировать учебно-предметные модели легче, если предварительно сконструировать технологическую логико-смысловую модель (ЛСМ) которая играет роль опоры, ориентировочной основы действий в биконтурной схеме проектарования. Технологическая модель как обобщённый портрет группы учебно-поеяметных моделей упрощает подготовку всех тем раздела и позволяет повысить качество проектирования за счёт его эталонирования и коррекции.

Специальная координата на логико-смысловой модели- «гуманитарный фон» - содержит информацию о том, кто, когда, при каких условиях открыл изучаемое явление, как оно служит людям. Проектирование технологии

Инвариантный состав логико-смысловой модели технологий обучения содержит следующие компоненты (см. рис. 64):

—К1 — содержательный,

—К2 — сценарный,

—КЗ — организационный,

—К4 — инструментальный,

—К5 — коммуникативный,

—Кб — контрольный,

—К7 — авторский.

В конкретных ситуациях могут добавляться и другие компоненты - К8 Инструментальный компонент (К4) выполняет важнейшую функцию без которой технологизация образования затруднительна, - инструментализацию со-держания, деятельности и мышления.

Самодиагностика на основе дидактических многомерных инструментов
Перед проектированием материала весьма полезно провести самодиагностику
с помощью модели (см. рис. 65) с параметрами, которые представляют общий интерес и будут корректироваться в процессе освоения дидактической многомерной технологии.В ней:

- координата К1 - орудийная оснащённость педагога, или наличие в его арсенале дидактических инструментов трёх типов: первого - для предметной познавательной деятельности, второго - для познавательной деятельности в речевой

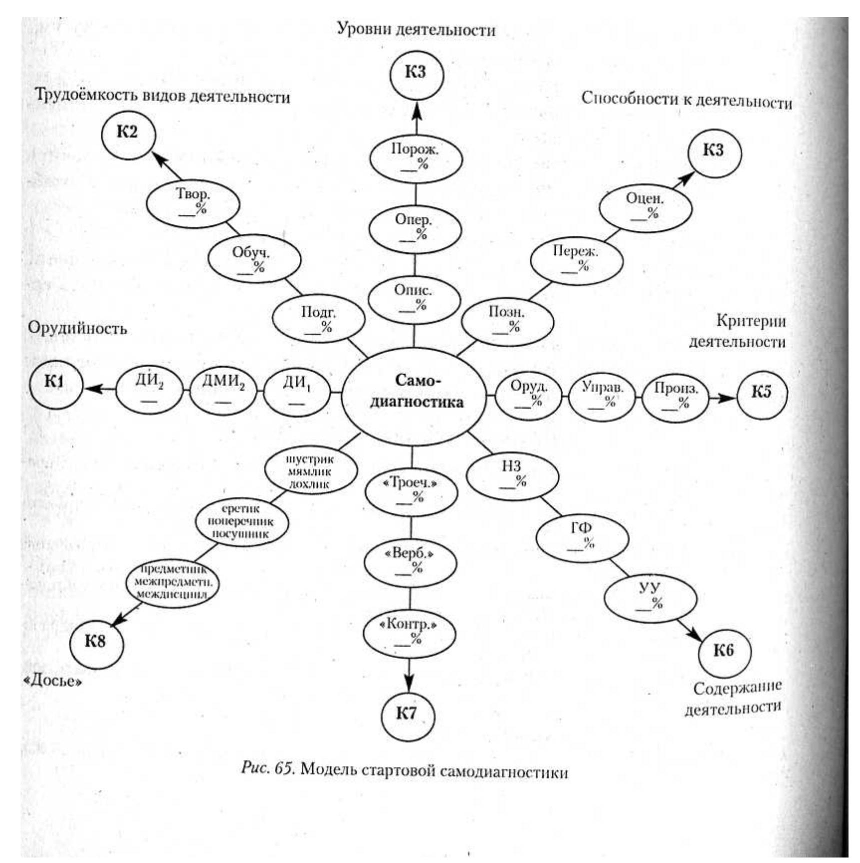


Рис. 65. Модель стартовой самодиагностики

- координата К7 - затруднения деятельности: познавательные затруднения условного «троечника», тирания «вербализма», сложность получения «обратной связи»; проставляются данные об уровне дискомфорта: ппп, тесНа, тах;

- координата К8 - аутоироническое «досье»- на самого себя (вычеркнуть ненужное): самооценка темперамента, самооценка креативности, самооценка роты профессионального кругозора.

Результаты самодиагностики показывают не столько существующие недостатки, сколько резервы роста технологической компетентности (К1-К6).

Предтечи, разновидности, последователи

Карта Ума (Т. Бьюзен, США) — это графическое выражение процессов \ многомерного мышления, удобная техника для представления процесса мышления или структурирования информации в визуальной форме. Цели создания карт Циогут быть самыми различными: прояснение для себя какого-то вопроса, сбор информации, принятие решения, запоминание сложного материала, передача знаний «ученикам или коллегам и ещё множество других. Метод карт ума применим в любой сфере жизни, где требуется решать разнообразные задачи и проблемы, развивать и совершенствовать интеллектуальные способности личности. Карта ума имеет четыре базовые отличительные черты:

объект внимания/изучения сфокусирован в центральном образе;

—основные темы и идеи, связанные с объектом внимания, расходятся от центрального образа в виде идей;

—ветви, принимающие форму плавных линий, объясняются и обозначаются ключевыми образами и словами. Идеи следующего порядка (уровня) также изображаются в виде ветвей, отходящими от Центральных ветвей, и так далее;

—ветви формируют связанную узловую структуру (систему).

Качество и эффективность интеллект-карт можно улучшать с помощью цвета, рисунков, символов и аббревиатур, а также посредством придания карте трёхмерной глубины.

Карта Ума представляет собой шаг вперёд на пути от одномерного линейного логического мышления (причина — следствие, да или нет), сквозь латеральное (двухмерное) мышление вперёд к многомерному, неограниченному мышлению.

Рекомендуемая литература

Штейпберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты // Образование в современной школе. 2000. № 7.

Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002.

Штейпберг В.Э. Конструкторско-технологическая деятельность учителя // Школьные [технологии. 2000. № 3.

Штейпберг. В.Э. Образование — технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество //Школьные технологии. 2000. № 1.

Штейнберг В.Э. Практика конструкторско-технологическоП деятельности // Образо-К.'Вание в современной школе. 2000. № 6.

Штейпберг В.Э. Практическое образование и конструкторско-технологическая деятельность преподавателя // Образование в современной школе. 2001. № 1.

Штейпберг В.Э. Самоучитель но технологии проектирования образовательных сис-1-. Тем // Школьные технологии. 1999. № 4.

Штейнберг В.Э, Технологии проектирования образовательных систем // Школьные |; технологии. 2000. № 2.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чём заключается реконструирование содержания учебного материала в технологиях 1. «Экология и диалектика»; 2. «Диалог культур»; 3. Модульного обучения; 4. Интегральной технологии В.В. Гузеева; 5. Концентрированного обучения:

а) введение интегративных предметов; б) исключение из программ сведений, не находящих применения в жизни; в) синхронное изучение предметов; г) введение надпредметных курсов; д) интеграция методов; е) ориентация на экологическое, глобальное образование; ж) укрупнение дидактических единиц; з) структуризация?

2. Какие утверждения справедливы в технологии «Диалог культур»:

а) принцип систематичности и последовательности содержания обучения; б) обучение идёт по коренным, реальным текстам данных эпох; в) программы для каждого класса создаёт сам учитель; г) учебных предметов как единых смысловых систем нет; I) основу дидактической структуры содержания обучения представляет диалог?

3. Назовите концептуальные особенности технологии УДЕ:

а) принцип дополнительности сознательного и эмоционального; б) принцип обращения структуры задач; в) принцип систематичности и последовательности юдержания; г) одновременность изучения взаимосвязанных явлений; д) принцип герехода количества в качество.

4. Сущность технологии поэтапного формирования умственных действий заключается в том, что:

а) даётся ориентировочная основа умственных действий; б) создаётся про-лемная ситуация; в) организуются этапы громкой, про себя и внутренней речи; г) спользуется классический урок; д) домашние задания не задаются.

5. Какие из названных элементов интегрируются в технологиях: 1) В.В. Гузеea; 2) воспитания экологической культуры; 3) холистической педагогики; 4) гражанского образования; 5) модели межпредметных связей:

а) цели; б) методы; в) содержание?

6. Какие из перечисленных ниже элементов концентрированного обучения используются в: 1) технологии В.Ф. Шаталова; 2) системе ЕЛ. Ильина; 3) технологи С.Н. Лысенковой; 4) технологии программированного обучения; 5) проблемном Лучении:

а) идеограммы; б) структурные схемы; в) графики; г) логико-смысловые моде; д) погружение?

VIII. ЧАСТНОПРЕДМЕТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей.
Д. Попа

Дидактические задачи конкретных учебных предметов решаются с помощью адекватных частнопредметных технологий обучения, целостность которых обеспечивается системностью научного содержания учебного предмета, а также выполнением в учебно-воспитательном процессе критериев технологичности (см. п. 2.7).

Частнопредметные технологии могут быть как обособленными, самостоятельными, так и встроенными в конкретную общешкольную технологию, иметь общую с ней концептуальную часть.

I Во второй половине XX столетия в России существовало достаточно много известных частнопредметных педагогических технологий, находивших широкое общепедагогическое применение. Это, в первую очередь, технологии, разработанные сильными предметно-методическими школами, возглавляемыми известными учёными и методистами. Это:

— концепция школьного математического образования А.Н. Колмогорова;

— технология учебников математики А.В. Погорелова, Г.Д. Глейзера, Г.В. Дорофеева, М.И. Башмакова, З.А. Скопеца;

— методики преподавания физики А.В. Пёрышкина, В.А. Соколова, Л.И. Рез-рикова;

— технология учебников физики И.К. Кикоина и А.К. Кикоина, Н.А. Родиной;

— технология начального образования — М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, ^М.И. Маро;

II —методика преподавания биологии Н.М. Верзилина; I ~ методики преподавания химии В.Н. Верховского;

— методика преподавания литературы З.Я. Реза, О.Ю. Богдановой;

—концепция школьного литературного образования А.В. Текучева, Т.А. Ла-Дьгженской;

— методики преподавания русского языка Л.В. Щербы, М.Т. Баранова;

I — методики преподавания географии Н.Н. Баранского, Т.П. Герасимовой, Н.С. Матрусова;

—система музыкального образования Д.Б. Кабалевского;

—технология трудового и политехнического образования П.Р. Атутова,В.А. Полякова, А.Г. Калашникова;

—методики преподавания иностранного языка Л.В. Щербы, А.П. Старкова,А.А. Миролюбова, И.А. Зимней и др.

Некоторые из них упомянуты в тексте данной главы.

В данном пособии речь идёт в основном о модернизированных вариантах традиционных частнопредметных технологий, использующих современные психолого-педагогические идеи и учитывающих реальную социальную ситуацию. Каждая методическая школа, каждый автор реализует свою технологию через разработку характерного для них учебно-методического сопровождения, что иногда определяет и их названия.

В тексте главы освещены следующие частнопредметные педагогические технологии:

8.1. Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А. Зайцев)

8.2. Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев)

Технология развития речи в начальной школе (Е.Ю. Коростелёва)

8.3. Технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г. Хазанкин)

8.4. Педагогическая технология на основе системы эффективных уроков (А. А. Оку нее)

Технологии урока, основанные на усовершенствовании классических форм урочного преподавания

8.5. Система поэтапного обучения физике (Н.Н. Палтышев)

УМК по математике (М.А. Холодная)

8.6. Технология музыкального воспитания школьников Д.Б. Кабалаского

Концепция музыкального развития ребёнка Б.М. Тенлова

Технология творческого музыкального воспитания ГА. Струве

Ю Методика эмоционально-образного воспитания В. В. Кирюшина

8.7. Технология преподавания изобразительного искусства в школе

Программа «Мировая художественная культура» (Л.М. Предтеченская)
«Образ и мысль» Ш ИЗО в Германии
8.8. Авторские педагогические технологии «Учителей года России»

Авторская технология преподавания физики на основе интегративного принципа «Учителя года-90» В.А. Гербутова

Авторская технология формирования музыкального мышления «Учителя года России-92» А.В. Зарубы

Авторская технология преподавания русского языка и литературы «Учителя года России-93» О.Г Парамонова

Авторская технология преподавания литературы «Учителя года России —94» М.А. Нянковского

Авторская технология развития речи младших школьников «Учителя года России-95» З.В. Климентовской

Авторская технология развития личности учащихся при изучении французского языка «Учителя года России-96» Е.А. Филипповой

Авторская технология трудового обучения и воспитания «Учителя года Рос-сии-97» А.Е. Глозмана

Авторская технология преподавания математики «Учителя года-98»В.Л. Ильина

Авторская технология музыкального воспитания «Учителя года России-99»В.В. Шилова

Авторская технология преподавания русского языка и литературы «Учителя года России-2000» В.А. Морара

Авторская технология преподавания «Технологии» «Учителя года России-2001» А.В. Крылова

Авторская технология преподаваний иностранного языка «Учителя года России-2002» И.Б. Смирнова

Авторская концепция преподавания истории и обществознания «Учителя года России-2003>> И.А. Карачевцева

Технология воспитания в процессе обучения «Учителя года России-2004»Е.И. Славгородского

8.9. Технологии учебников и учебно-методических комплектов

Технология УМК «Образовательная программа «Школа-2000-2100» Ш Учебно-методический комплект «Гармония» (Н.Б. Истомина) Ш Учебно-методический комплект «Начальная школа — XXI век» (Н.Ф. Виноградова) Ш Учебно-методический комплект «Школа России» (А.А. Плешаков) Ш Учебно-методический комплект «Классическая начальная школа» Ш Учебно-Методический комплект «Сообщество» («51ер Бу 51:ер» — «Шаг за /, шагом»)

Проект «Перспективная начальная школа»

Учебно-методический комплект авторизованной педагогики

Рекомендуемая литература

Богданова О.Ю. и др. Методика преподавания литературы. М, 1999. ВерзилинН. М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1983.

Верховский В.Н. Техника и методика химического эксперимента в школе. М.: Учпедгиз, 1959.

Кикоин И.К. Физика. 9-й кл. М., 1996.

Ладыженская ТА. и др. Практическая методика русского языка. 5-й класс. М, 1995. Методика преподавания литературы: Учеб. для студ. пед. ин-тов / Под ред. З.Я. Реза. М.: Просвещение, 1985.

Монахов В.М. Технологии проектирования учебного процесса // Школьные технологии. 2000. № 3.

Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990. Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1967. Нижников А.И., Монахов В.М. Проектирование траектории профессионального становления учителя // Школьные технологии. 2000. № 6.

Погорелое А.В. Геометрия: Учеб. пособие для 6-10-х классов средней школы. М.: Просвещение, 1984.

Цветков Л.А. Органическая химия: Учебник для 10-го класса. М.: Просвещение, 1983.

8.1. Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (НА. Зайцев)

Где это только возможно, обучение должно стать переживанием.
А. Эйнштейн

Комплекс оригинальных методических приёмов, разработанных за 30 лет целенаправленной творческой деятельности Н.А. Зайцева, базируется на исследованиях классиков отечественной науки о человеке — И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, В.М. Бехтерева и др.

Сущность технологии Н.А. Зайцева в том, что он выстраивает учебный процесс на основах природосообразного развития ребёнка, через отношение и деятельность,

всесторонне активизируя познавательную мощь детского мозга. Н.А. Зайцев утверждает, что абстрактно-логическая неразвитость мозга ребёнка компенсируется всей мощью восприятия импульсов, идущих от тактильности, зрения, слуха, обоняния, интуиции.

Само по себе абстрактно-логическое, речевое отражение мира представляет собой только определённую часть возможностей интеллекта. И попытка опережающего использования именно этих возможностей, по мнению Н.А. Зайцева, приводит не к опережению в развитии целостной личности, а к его замедлению.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: частнопредметный.

Философская основа: природосообразная, прагматическая.

Методологический подход: индивидуальный, задачный, стратегический.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, общеобразовательный, монотехнология.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, дидактическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + дифференциация + «репетитор».

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + игровые.

Организационные формы: классно-урочная + дифференцированная + индивидуальная.

Преобладающие средства: наглядные + вербальные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: педагогика сотрудничества.

Направление модернизации: альтернативное + природосообразное.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Научить ребёнка читать и считать в пределах ста к пяти годам.

Концептуальные положения

Становление речи и обучение чтению должны идти параллельно, помогая одно другому.

Складовой принцип обучения чтению, отказ от фонемного принципа.

Соединение обучения с пением (запоминание складов в форме лёгких складовых песенок-напевок).

Путь к чтению лежит через письмо (от письма кубиками к чтению).

Использование всех видов памяти: звуковой, цветовой, объёмной, мотор ной, кинестетической.

Восприятие всеми органами чувств, максимальная наглядность.

Названия букв не учатся, не употребляются никакие термины.

Особенности содержания

Игра-пособие «Кубики Зайцева»- содержит 52 картонки, легко собирающиеся в кубики по навальцованным линиям, три листа таблиц и методическое руководство.

Кубики различаются:

—по 12. цветовым признакам (цвет, сочетание цветов, одно-двубуквенные склады с буквами трёх цветов);

—по объёму

—по звучанию наполнителя («звучащие кубики Зайцева»);

—по вибрации наполнителя;

—по весу;

– по сочетаниям признаков.

По Зайцеву, склад — это «осознаваемое мускульное усилие речевого аппарата», каждая буква сама по себе, каждая согласная с последующей гласной или каждая согласная со знаками Ь и Ъ.

Склады располагаются в таблицы, где они сопоставляются и соотносятся по звонкости, глухости, твёрдости и мягкости.

Игра-пособие «Стосчёт» («Миллиардер»). В пособие входят два набора картонных полос длиной 65 см по 10 шт. в каждом, с рядами чисел: от 0 до 9, от 10 до 19... от 90 до 99, шириной от 6 до 23 см (ширина полосы возрастает с увеличением значения числового ряда). Наборы отличаются тем, что в одном десяток представлен пирамидкой из кружочков, набранных как 4+3+2+1, в другом — двумя рядами квадратиков 5+5. Кроме того, есть две таблицы — белая и красная. Белая знакомит Употреблением знаков «+», «-», «=» на элементарных арифметических приме-Х красная позволяет ребёнку легко понять суть таких действий, как умножение ^деление.

Основная задача «Стосчёта», кроме знакомства с цифрами, числами и четырьмя математическими действиями, — представить любое число в пределах сотни в четырёх его образах: звуковом, графическом (цифровом), количественном и компоновочном (возможности разложения одного числа на другие или, наоборот, составление). Особенности «Стосчёта»: максимальная наглядность, логичность построения, позволяющая даже самым маленьким детям осваивать простейшие алгоритмы и производить математические действия с одно- и двузначными числами. Благодаря крупному размеру цифр не портится зрение, игра разработана и применяется так, что заставляет ребёнка всё время двигаться, стимулирует творческую "активность.

Особенности методики

Весь «складовой запас» ювелирно разложен по полочкам — и на кубиках, и на столь же важных настенных таблицах. Каждому кубику соответствует столбик шли строчка на таблицах. После кубиков ребята бегут к таблицам и водят по ним ; указкой, отыскивая нужные сочетания. В поисках одного они успевают перебрать и запомнить десятки. Блестящая систематизация позволяет очень быстро улавливать принципы подобия, алгоритмы поиска.

А между делом ребята перебегают и к таблицам «Стосчёта» и очень скоро научаются складывать и вычитать двузначные числа, осваивая объём арифметических навыков едва ли не до уровня третьего класса. Чем больше ребят, тем насыщенней общение и больше учителей у каждого.

Последовательность тематики: 1. Твоё имя. 2. Твои близкие. 3. Слово по выбору. 4. Что любим есть. 5. Обед. 6. Магазин. 7. Зоопарк. 8. Поезд. 9. Дальнейшее расширение и усложнение содержания слов. 10. Предложения.

Технологическая цепочка исполнения: 1. Показ учителя. 2. Ребёнок действует с помощью руки учителя. 3. Ребёнок работает сам. 4. Игры в слова, загадки, кар-рйнки. 5. Групповая работа, командная игра.

Рекомендации: не говорить детям «Я буду учить вас читать» — это они сами 'Учатся; не переусердствовать с помощью: ребёнок должен незаметно перейти к самостоятельности.

Созданы логопедические варианты методики.

Рекомендуемая литература

Зайцев Н. Сенсация? Трудно поверить? // Пед. вестник. 1994. № 1. Зайцев НА. В помощь ученикам и родителям // Пед. вестник. 1995. № 8. Зайцев НА., Струве ГА. Читай и пой. Челябинск, 1994. Пижурина Н. Кубики Зайцева// Учит. газ. 1989. 13 июля. Шарыпова Е. Читаем по Зайцеву // Частная школа. 1995. № 3. Шарыпова Е.У. У Зайцева и малыш грамотный // Пед. вестник. 1994.

8.2. Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев)

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: частнопредмет-ные.

Философская основа: прагматическая, природосообразная.

Методологический подход: индивидуальный, стая тистический.

Ведущие факторы развития: социогенные. Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры:^ СУД + ЗУН.

Характер содержания: обучающий, светский, общеобразовательный, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, сопровождения, коррекции.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + программное управление.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + развиваю щие.

Организационные формы: классно-урочная + индивидуальная + дифференцированная.

Преобладающие средства: вербальные + наглядные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: дидакто-центрический.

Направление модернизации: методическое усовершенствование и дидактическое реконструирование. 'Т Категория объектов: массовая + виктимологическая + работа с трудными.

Целевые ориентации

Подготовить психику дошкольников и первоклассников к развитию речи.

Достичь оптимального чтения во 2-3-м классах (120 слов в минуту).

Повысить быстроту письма в 3-м классе (60 букв в минуту). - Повысить орфографическую грамотности в 2 раза (1-3-и, 5-7-е классы). Ир Обучить пересказу (перевод 90% двоечников на нормативный уровень). Нр Совершенствовать вычислительные умения до уровня 30 цифр в минуту (3-й, 5-е классы). Сохранить учебные умения (3-й, 5-е классы) в период каникул (90%).

Концептуальные положения

Диагностико-технологическое управление учебным процессом.

Главной причиной неуспеваемости детей в школе является плохое чтение.

Задержка в развитии детей имеет в основном эмоционально-речевой характер.

В Психологической причиной того, что дети плохо читают и считают, является недостаточность оперативной памяти.

Основой технологии развития общеучебных умений должны служить диа-гостика и самодиагностика.

Принцип регулярного повторения.

Ф Преемственность, постоянное поддержание достигнутого уровня развития Умений.

Процессуальная характеристика .

Достичь поставленных целей можно с помощью технологических элементов: упражнений, тренингов, объединяющихся в следующие группы.

Подготовка дошкольников к развитию речи на умение работать по указа-копировать рисунок, выбор парных слов, запоминание показанных предметов слушание и рассказывание.

2. Оптимальное чтение — это осмысленное чтение со скоростью разговорной речи (120-150 слов в минуту): ежеурочные пятиминутки чтения; зрительные диктанты по И.Т. Федоренко (ежедневно); жужжащее чтение; артикуляционные упражнения; пересказ содержания; составление вопросов по тексту; чтение перед сном.

3. Увеличение быстроты письма: уменьшить высоту строчных букв до 2,5 мм.

4. Повышение орфографической грамотности: диагностические диктанты; применение игровых словариков; обучение пересказу.

5. Совершенствование вычислительных умений: усвоить таблицы умножения; увеличить частоту тренировок; упражнения с демонстрационными карточками, сорбонками (карточки небольшого размера, предназначенные для активной тренировки памяти).

6. Сохранение учебных умений в период каникул: применение тетрадей с печатной основой; ежедневные короткие упражнения; летние задания для перешедших в 5-й класс.

Общеорганизационные рекомендации

диагностика уровня умений и динамики его изменения с помощью проверки, взаимопроверки, самопроверки;

деление учебного года на 3 части — триместры;

организовать класс преемственности — четвёртый год обучения для тех, кто не достиг необходимых нормативов для успешного обучения в 5-м классе;

оптимально оценивать: ставить в 1-2-х классах только отметки «хорошо» и «отлично»;

— стимулировать положительные эмоции и удовольствие от сделанного. Для этого следует знать специфические черты технологии обучения: днагностично поставленные цели, ориентация всех учебных процедур на гарантированное . достижение учебных целей, постоянная обратная связь — текущая и итоговая оценка результатов, воспроизводимость всего обучающего цикла.

Диагностичная постановка целей обучения в конкретной учебной дисциплине состоит в том, что цели

обучения формируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, таких действиях, которые при проверке учитель, ТСО или эксперт может опознать и измерить уровень их сформированное.

В традиционном подходе учитель ставит цели «неинструментально» изучить теорему, познакомить с принципом действия, выразительно читать текст, решать квадратные уравнения и т.п. — эти цели не описывают действия ученика. Технология исходит из того, что цель обучения — изменение состояния ученика: его знаний (мыслей), чувств, поведения (т.е. действий в определённой ситуации)-Вот примеры формулирования учебных целей (по американскому психологу Б. Блуму).

Примеры формулирования учебных целей (по Б. Блуму)

Категории целей	Обобщённые формулировки целей
Задание: запоминание и воспроизведение Хриала — от фактов до теории	Ученик знает значение терминов, конкретные факты, методы, правила, принципы
Понимание: умение преобразовать, индапретировать материал, предложить Жёдствия, предсказать результаты действий	Ученик объясняет факты, связи между явлениями, преобразует материал (из словесной формы в математическую), описывает следствия, вытекающие из данных
Применение: умение использовать материал в стандартных и новых ситуациях	Ученик использует понятия, принципы, правила в конкретных ситуациях, демонстрирует правильное применение метода
4. Анализ: умение выделить части из целого, взаимосвязи, принципы организации белого	Ученик выделяет скрытые предположения, существенные признаки, логику рассуждения, видит сходство и различие явлений
5. Синтез: умение комбинировать элементы, чтобы получать целое, обладающее ноВрной	Ученик пишет сочинение, делает план эксперимента, решения какой-либо проблемы с опорой на знания из разных областей.

Каждая новая категория означает более высокий уровень усвоения. Такая Жрмулировка целей обучения позволяет учителю инструментально, диагностич-Ижтавить задачи: ученик воспроизводит, выделяет, описывает, применяет, срав-нрает. Все эти действия надо выработать у ученика и проверить степень их развитости.

Проблема постановки учебных целей состоит, однако, в том, что не всякий материал подвергается такой обработке (например, русская литература), творческого характера трудно описать в конкретных диагностируемых признаках. Поэтому рекомендуется стандартизировать описание целей репродуктив-Р° Характера и в зависимости от предмета; вместе с тем примириться с некоторой степенью неоднозначности описания целей творческого характера.

В технологии В.Н. Зайцева имеется пакет диагностических методик для выявление отклонений от нормы и банк частных (локальных) методик для психологогической коррекции (лечения).

Предтечи, разновидности, последователи

Технология развития речи в начальной школе (Е.Ю. Коростелёва средняя школа № 55 г. Тольятти).

Придаётся большое значение оптимальной последовательности выполнеш сложной работы:

1) умение работать по указанию,
2) рисование,
3) развитие ассоциативной памяти,
4) развитие зрительной памяти,
5) работа над словарным запасом.

1. Графический диктант. На листах бумаги в клетку ученики строят под дик-товку учителя ломаную линию. Учительница О.А. Терентьева из Ярославля доказала, что оптимально для первоклассников количество отрезков 10-12, что первые 2-3 дня надо строить только горизонтальные и вертикальные отрезки (провести от заданной точки линию вверх на две клеточки, вправо на три клеточки и т.д.) а потом, познакомив детей с построением наклонных отрезков (вправо-вниз и др|, усложнить задания. Упражнение выполняется ежедневно примерно в течение Щ-ной недели — до достижения 90-процентной выполняемое™.

2. Рисование по клеткам. Проводится ежедневно в течение примерно 2-недель — до достижения 90-процентной выполняемости. В первый день рисунки Щ-мые простые, по мере повышения результативности предлагаются всё более слойные рисунки.

3. Развитие ассоциативной памяти. Используются парные картинки: ёлка и шишка, конура и собака, ученик и книга. Упражнения проводятся ежедневно до 90-процентной выполняемости. Картинки вывешиваются двумя рядами по пять штук в каждом. Картинки одной пары не должны находиться рядом. Каждый день экспозиция освежается— заменяются две пары картинок новыми. Детей надо предупредить, что ответ не надо выкрикивать, а, подняв руку, подождать, когда подойдёт учитель, и сказать шёпотом.

4. Развитие зрительной памяти. На доске вывешиваются тремя рядами картинок и закрываются листом бумаги. После объяснения упражнения учителе, лист убирается на 30 секунд. Ребята молча рассматривают картинки, стараясь запомнить изображения. После того как картинки снова завешены, дети зарисовыют их по памяти. В первый день вывешивается всего три картинки. После того 90 процентов учеников выполнят задание, количество картинок увеличиваете одну. Каждый день экспозиция освежается на 3-4 картинки. При большом количестве картинок задание считается выполненным, если ученик запомнил и нарвал пять картинок. Упражнения проводятся ежедневно в течение примерно 3 недель. Картинки должны быть простыми: кружок, треугольник, стаканчик, яблоко, груша, так как в сентябре—октябре первоклассники ещё не умеют писать.

В общей сложности четыре упражнения технологии занимают по пять минут ежедневно в течение примерно двух месяцев.

Рекомендуемая литература

Баева Т.В. Игровой словарик: Самара, 1995.
Зайцев В.Н. Быстрое чтение. Резервы, возможности, результаты // Народное образование. 1989. № 8.
Зайцев В.Н. Вычислительные умения // Народное образование. 1991. № 3.
Зайцев В.Н. Кольцо ускорения. Йошкар-Ола, 1992.
Зайцев В.Н. Практическая дидактика. М.: Народное образование, 2000.
Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению. М.: Просвещение, 1991.
Зайцев В.Н. С чего начать. Самара, 1995.
Зайцев В.Н. Самое сложное — простые истины // Народное образование. 1994. № 3.
Зайцев В.Н. Умножение и деление. Самара, 1995.
Зайцев В.Н., Разин А.Ф. и др. Мамина школа. Самара, 1995.

8.3. Технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г. Хазанкин)

Хазанкин Роман Григорьевич — учитель школы № 14 г. Белорецка Республики Башкортостан, заслуженный учитель РСФСР, лауреат премии им. И.К.Крупской.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: частнопредметный.

Философская основа: диалектическая + сциентистская.

Методологический подход: задачный, деятельностный, личностно ориентированный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД.

Характер содержания: обучающий, светский, общеобразовательный, технократический, политехнология.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитывающая, автономизации.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное тря ционное обучение + «репетитор».

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + проблемные

Организационные формы: классно-урочная + индивидуальная, академическая + клубная, дифференцированная.

Преобладающие средства: знаковые + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: технология сотрудничества.
Направление модернизации: методическое усовершенствование.
Категория объектов: массовая + работа с трудными + работа с одарёнными
Целевые ориентации
— проблемные ситуации, анализ этих ситуаций;
— работа с утверждениями по определённой схеме;
обсуждение круга вопросов, которые близки к теме лекции и предлагаются самостоятельной работы;
сообщение материала, выносимого на зачёт, список литературы, дата проведя зачёта;
разбор решения ключевых задач по теме.

2) Уроки-решения «ключевыхзадач». Учитель вместе с учениками вычленяет номинальное число основных задач по теме, учит распознавать и решать их. Виды работы с задачами:
- решение задачи различными методами;
— решение системы задач;
к проверка решения задач товарищами;
— самостоятельное составление задач: аналогичных, обратных, обобщённых, применение;
участие в конкурсах и олимпиадах.

После разбора ключевых задач учитель организует работу так, чтобы все в классе получили достаточную тренировку в их распознавании, решении, а затем и доставлении. Ребятам рекомендуется иметь схемы решения: ими можно пользоваться и на уроках, и на контрольных. Подбор ключевых задач позволяет уменьшить перегрузку старшеклассников: им приходится решать их меньше и в классе, гдома.

Знание только алгоритмов решения ключевых задач не может удовлетворить , кто проявляет особый интерес к математике. С ними нужно вовремя перейти г разбору задач нестандартных, например из журнала «Квант».

3. Уроки-консультации, когда вопросы задают ученики по заранее заготовленным карточкам.
ргабота с карточками на консультации состоит в том, что:

- задачи компонуются в группы по содержанию, методам решения, сложности;
- вычленяется задача (из числа предложенных) или формулируется новая, биение которой станет ключом к методике решения задач всей группы;
- формулируется и решается одна задача, которая обеспечит знакомство дольников с решением нескольких задач из разных карточек;
- подбираются ключевые задачи к задачам из карточек;
- определяются источники, в которых содержатся решения отдельных задач, "Ученных школьниками в карточки;
- включается дополнительная, важная для всех (по мнению учителя) задача.

4. Зачётные уроки, цель которых — организовать индивидуальную работу, старших ребят младшим, постепенно подойти к решению более сложных задач.

Зачётные уроки — это уроки индивидуальной работы, которые служат как дЛя контроля и оценки знаний, так и для целей обучения, воспитания и развития. На зачётах организуется вертикальная педагогика: у каждого ученика есть научный руководитель из класса на ступеньку выше и подшефный ученик из класса на ступеньку ниже. Старшие принимают зачёты у младших товарищей. Эта форма проверки знаний даёт огромные преимущества перед традиционными — опросом у доски и контрольными работами: снимает с учителя заботу о накоплении оценок; на уроках происходит творческое общение; проблемы обсуждаются свободно, можно высказывать любые мысли — плохой оценки или выговора не бывает.

После повторения темы (предыдущего класса) старшие получают задание; подготовить карточку для приёма зачёта у ученика младшего класса. В карточку включаются вопросы теории, ключевые задачи и задания, учитывающие индивидуальные особенности сдающего (проблемы, интересы, способности).

Зачёт проводится по каждой теме, обычно раз в неделю. Огромную пользу получает и принимающий зачёт: происходит переосмысление материала, систематизация, сопоставление нового и старого — и тем

самым развивается мышление «экзаменатора».

Алгоритм зачёта:

1) школьник выполняет индивидуальное задание с карточки;

2) устный отчёт старшекласснику (работа в паре);

3) старшеклассник разъясняет, если обнаружил непонимание сути или пробелы в знаниях;

4) беседа в паре до полного понимания;

5) в зачётную карточку принимающий выставляет три оценки: за ответ по теории, за решение задачи с карточки, за ведение тетради;

6) принимающий обозначает с помощью условных значков качество решения каждой задачи;

7) мотивация оценок.

Р.Г. Хазанкин подытоживает основные направления своей системы в 10 заповедях:

1. Стараться, чтобы теоретические знания ребят были как можно более глубокими. Школьники должны хорошо понимать глубинные взаимосвязи изучаемого предмета, знать и уметь пользоваться общими методами данной науки.
2. Связывать изучение математики с другими учебными предметами.
3. Систематически изучать, как использовать теоретические знания, решая задачи; методы доказательства и общие методы решения задач.
4. Руководящие идеи, общие приёмы накапливать, систематизировать, исследовать в различных ситуациях.
5. Учить догадываться.
6. Продолжать работать с решённой задачей.
7. Учиться видеть красоту математики — процесс решения и результаты.
8. Составлять задачи самостоятельно.
9. Работать с учебной, научно-популярной и научной литературой.
10. Организовать «математическое» общение на уроке и после уроков.

Внеклассные формы работы по предмету — неотъемлемая часть технологии Р.Г. Хазанкина. Кроме индивидуальной формы используются следующие: математические бои; математические олимпиады; КВН; математические вечера; летняя математическая школа; работа научного общества учащихся (НОУ).

Школьники — члены НОУ активно помогают учителю в организации учебно-воспитательного процесса (разработка дидактических материалов, проверка тетрадей/оказание помощи учащимся, проведение олимпиад).

Рекомендуемая литература

Зильбергер Н.И. и др. Формы работы Р.Г. Хазанкина // Математика в школе. 1986. № 2.

Зильбергер Н.И. Методические указания по составлению математических задач. Псков, 1991.

Зильбергер Н.И. Урок математики. Подготовка и проведение. М.: Просвещение, 1995.

Преловская И. Извлечение корня, или Откуда в Белорсцке столько вундеркиндов / Возвышение желаний, или Как осуществить себя. М.: Политиздат, 1986,

Селевко Г. К. Физический вечер в школе // Вопросы оптики в факультативных курсах. Ярославль, 1970.

Хазанкин Р.Г. Десять заповедей учителя математики // Народное образование. 1991. №1.

Хазанкин Р. Г. Как увлечь учеников математикой // Народное образование. 1987. № 10.

Халамайзер А.В. Из опыта работы Р.Г. Хазаикина // Математика в школе. 1987. № 4.

Педагогическая технология на основе системы эффективных уроков (АЛ. Окунев)

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: диалектическая.

Методологический подход: дифференцированный комплексный, деятельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД.
Характер содержания: обучающий, светский,
Вид социально-педагогической деятельности:
обучающая, воспитательная, управления.
Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное традиционное обучение.
Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные + поисковый»
Организационные формы: классно-урочная.
Преобладающие средства: вербальные + наглядные + практические.
Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: технология сотрудничества.
Направление модернизации: активизация.
Категория объектов: массовая.
Целевые ориентации
Усвоение стандартных ЗУН и математических СУД.
Создание и поддержание высокого уровня познавательного интереса мостоятельной умственной активности учащихся.
Экономное и целесообразное расходование времени урока.
Разнообразие методов и средств обучения.
Формирование и тренинг способов умственной деятельности учащихся.
Формирование и развитие самоуправляющих механизмов личности, способствующих обучению.
Высокий положительный уровень межличностных отношений учителя и
учащихся.
Развитие способных детей.
Концептуальные положения
Движущая сила учебного процесса — это противоречие между теми задачами, которые вы ставите перед учениками, и их знаниями, умениями.
Принцип интереса. Новизна, новый материал как своеобразный раздражитель, вызывающий рассогласование, включающий механизмы деятельности по ориентировке и познавательной деятельности. В каждом уроке должна быть интрига, изюминка.
Хороший урок — это урок вопросов и сомнений, озарений и открытий. Его условия:
— теоретический материал должен даваться на высоком уровне, а спрашивать
— по способностям;
— принцип связи теории с практикой: учить применять знания в необычных ' ситуациях;
— принцип доступности: школьник должен действовать на пределе своих возможностей; талант учителя — угадать эти возможности, правильно определить степень трудности;
—принцип сознательности: ребёнок должен знать, что он проходит (в начале .В изучения темы пролистывают учебник, устанавливают, зачем и что будут изучать);
—установка не на запоминание, а на смысл, задача в центре содержания;
—принцип прочности усвоения знаний: даются основы запоминания;
—мышление должно главенствовать над памятью, учебная информация распределена на крупные блоки, материал даётся большими дозами;
—принцип наглядности (отработка умения наблюдать);
—принцип оптимизации (выделение главного, учёт времени).
Особенности методики
Основные черты технологии высокопроизводительного, результативного урока:
—создание и поддержание высокого уровня познавательного интереса и самостоятельной умственной активности учащихся;
—экономное и целесообразное расходование времени урока;
—применение разнообразного арсенала методов и средств обучения;
—формирование и тренинг способов умственных действий учащихся (СУД).
—вклад в формирование и развитие личностных качеств школьника, и в первую очередь самоуправляющих механизмов личности, способствующих обучению (СУМ)
—высокий положительный уровень межличностных отношений учителя и учащихся;
—объём и прочность полученных школьниками на уроке знаний, умений и навыков (ЗУН).

Технологическая схема современного урока обладает огромной разнообразностью. Известные рекомендации на примере только одной маленькой структурной части варьируются в технологии А.А. Окунева так.

Способы организации начала урока (задача: овладеть вниманием; включиться в урок; обеспечить положительную мотивацию):

Предлагается задача, которая решается только на основе жизненного опыта ребят, их смекалки, чтобы все были равны.

Даётся задача на тренировку памяти, наблюдательности, на поиск закономерностей по материалу, хорошо усвоенному школьниками.

На доске записаны уравнения и ответы к ним, среди которых есть как верные, так и неверные.

Предлагается проверить их.

На доске записано решение какого-либо примера или задачи с традиционными, наиболее часто встречающимися ошибками.

Даётся традиционная задача с обычным решением. Предлагается найти более короткое, рациональное.

На доске дан чертёж к сложной задаче, и методом «мозгового штурма» ведётся поиск её решения.

Урок начинается с чтения по фразам параграфа (изучали самостоятельно) — обсуждают его смысл, отвечают на вопросы, доказывают глубину изучения темы.

На доске записаны вопросы, ответы на которые помогут осмыслить ключевые моменты доказательства наиболее трудной теоремы, чтобы лучше её запомнить.

Ребята изображают некоторую геометрическую фигуру и проводят исследовательскую работу по плану.

Обсуждаются различные способы решения задачи.

Было дано домашнее задание — сочинить сказку, составить кроссворд. Представляются наиболее удачные.

Рассматривается некоторая математическая проблема, которая ещё не обсуждалась в классе. Ученики намечают план поиска её решения.

На доске выполнены чертежи к домашним задачам. По готовым чертежам обсуждаются их решения.

Урок начинают «солисты» — «защищать» решение трудных домашних задач.

Требования к учителю

Основная задача учителя — воспитать веру ученика в свои силы, научить «адоваться общению с педагогом, товарищами, воспитать внимание, стремление к самостоятельной деятельности школьников.

Использовать приёмы, позволяющие эффективно применять учебный материал, чтобы выработать у школьников навыки самообразования. Чутко откликаться на мысли ученика, импровизировать. Делать урок эмоционально ярким.

Использовать все разнообразные современные методы урока.Создавать психологический комфорт для класса.Делать ставку на самостоятельный труд учащихся.

Система уроков (по классификации А.А. Окунева): уроки, где ученики учатся припоминать материал (научиться держать материал в памяти);

урок поиска рациональных решений;

урок проверки результатов путём сопоставления с данными; урок одной задачи (удовольствие от того, что они думают); урок самостоятельной работы, требующий творческого подхода; урок самостоятельной работы по материалу, который не объясняли; урок, на котором возвращаются к ранее изученному материалу, рассматрива-Иот знания под новым углом зрения; урок-«бенефис»;

лабораторные работы по геометрическому материалу младших; урок—устная контрольная работа: урок-зачёт (тематический и итоговый).

Предтечи, разновидности, последователи

Технологии урока, основанные на усовершенствовании классических форм урочного преподавания, нестандартных структурах и методиках, разработаны многими учителями-предметниками: Л.В. Маховой (химия), Т.Н. Гончаровой (история), В.А. Гербутовым (физика) и др.

Рекомендуемая литература

Гончарова Т.И. Уроки истории — уроки жизни. М, 1986.

МаховаЛ.В. Опыт, поиск, раздумья... М., 1989.
Няпковский М.А. Изучаем «Тихий Дои». Ярославль, 1996.
Оку нее А.А. Мы не имеем права уставать // Народное образование. 1988. №10.
Окунев А.А. Сменить акцент // Народное образование. 1991. № 1, 3, 5.
Окунев А.А. Спасибо за урок, дети! М.: Просвещение, 1988.
Селевко Т.К. Тестовый аспектный анализ урока: М.: РИПКРО, 1996.

8.5. Система поэтапного обучения физике (Н.Н. Палтышев)

Чувства без знания неэффективны, зцяи , без чувств — бесчеловечны.

Палтышев Николай Николаевич — народный учитель СССР, преподаватель физики ПТУ № 1 г. Одессы, разработал и внедрил педагогическую систему, результат том которой является высокий уровень знаний (работа без отрицательных оценок)

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: частнопредметный.

Философская основа: диалектико-материалистическая.

Методологический подход: системный, личностно ориентированный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная с элементами поэтапной интериоризации.

Ориентация на личностные сферы и структуры: информационная с элементами эмоциональной (ЗУН + СЭН).

Характер содержания: обучающий с элементами воспитательного, светский, технократический, общеобразовательный с элементами профессионального.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, социализации, управления.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + «консультант».

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные с элементам проблемно-поисковых, творческой деятельности.

Организационные формы: классно-урочная, академическая, индивидуальн групповая, дифференцированная.

Преобладающие средства: вербальные + наглядные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: педаг ка сотрудничества.

Направление модернизации: на основе методического и дидактического конструирования материала.

Категория объектов: массовая система среднего профессионально-те ского образования.

Целевые ориентации

формирование ЗУН.

Обучение умениям учиться. В -л Связь с жизнью, искусством, производством.

Концептуальные установки

Приоритет личности подростка перед всей педагогической системой.

Очеловечивание знаний (элементы музыки, поэзии, живописи на уроке). :

Жизнь как главное наглядное пособие.

Опора на изучаемую профессию.

Разнообразие деятельности и мышления.

Воспитание на уроках физики.

Особенности содержания

Б обучении предмету (2 года) выделено 4 этапа (см. рис. 66).

Первый этап — выявление и ликвидация пробелов в знаниях. В конце этапа ученики дифференцируются на три группы, к которым применяются различные подходы,



Рис. 66. Технологическая схема процесса обучения по Палтышеву

Второй этап — создание благоприятного психологического климата в гпу- пе. Основная задача — добиться, чтобы ученики поверили в свои силы.

Третий этап — обучение учащихся на базе нового материала приёмам уч ной деятельности, приобщение к творчеству, воспитание на уроках.

Четвёртый этап — обучение на базе сложившихся традиций и подготовка выпускному экзамену.

Особенности методики

Программный материал разделён на опорные и проходные темы, приспособлен к данной профессии.

Поблочная смысловая разбивка темы.

Авторские опорные плакаты и схемы материала.

Многократное проговаривание.

Творческий характер обучения (приглашение к творчеству).

Использование игровой деятельности (физическое домино, КВН).

Решение задач с использованием алгоритма-образца.

Раздаточный материал по физике (более 5000 единиц).

Жёсткая система зачётов по каждой теме — система поэлементного учёта ЗУН.

Дифференциация в виде размещения по рядам — уровням обученности.

Предтечи, разновидности, последователи

УМКпо математике (МЛ. Холодная). Ориентация на понимание детьми учебного материала — основа технологии М.А. Холодной. Понимание —это не сиюминутное состояние ума, а результат длительного, развёрнутого во времени процесса, в котором можно выделить четыре уровня. Первый, самый простой — узнавание. Второй — объяснение. На этом уровне необходимо, чтобы ребёнок освоил интеллектуальные операции анализа, сравнения, обобщения, классификации, обоснования. Третий уровень означает умение включить изученное явление в контекст.

Наконец, четвёртый — уровень, когда ребёнок может предложить свой — иН гда альтернативный — вариант понимания того, что он запомнил, объяснил, мыслил.

Важно построить учебники так, чтобы школьники прошли все четыре ур° понимания.

За счёт чего можно решить эту задачу средствами школьного учебника п тематике?

Первое средство — математический материал изучается в разных конспектах.

Для создания контекста в учебниках 5-6-го классов мы прежде всего используем сюжет. Каждый учебник (на этот этап обучения у нас приходится четыре те-атических учебника) — это настоящая повесть (повесть-сказка, повесть-детек-яв) в которой живут и действуют самые разные герои.

Второе средство — многоуровневый характер учебного текста. Это значит, в нём представлены разные линии изложения учебного материала: визуальная, словесно-логическая, алгоритмическая, практическая, парадоксальная (или метафорическая).

Третье средство — предъявление текста в режиме диалога. Четвёртое средство — ориентация на самостоятельность ребёнка. Учебник, Построенный по принципам психодидактики, становится не просто помощником учителя, а самоучителем для ученика.

Рекомендуемая литература

Палтышев Н.Н. Методика работы // Физика в школе. 1982. № 4. Палтышев Н.Н. Методические рекомендации по подготовке учащихся СПТУ к выпускным экзаменам по физике. М., 1984.

Палтышев Н.Н. Педагогический поиск // Народное образование. 1988. № 1. Палтышев Н.Н. Педагогический поиск // Народное образование. 1989. № 6. Палтышев Н.Н. Поэтапная система обучения физике // Проф.-техн. образование.

11987, № 7.

Палтышев Н.Н. Поэтапное обучение физике // Советская педагогика. 1988. № 12.

8.6. Технология музыкального воспитания школьников Д.Б. Кабалевского

Музыке надо учить всех детей, как учат математике или географии.
Д.Б. Кабалевский

Тенденции развития художественного образования как части общего образования

Одно из условий успешной человеческой деятельности — художественное «развитие личности, которое, с одной стороны, влияет на духовную культуру человека, а с другой — на реализацию его творческих задатков.

В концепциях художественного образования последнего десятилетия нашли отражение следующие перспективные позиции.

Художественное образование должно стать одним из основных фактопп духовного возрождения России, укрепления её статуса в мировом сообществе к великой державы в сфере образования, культуры и искусства.

Педагогика ещё слабо использует возможности искусства и художественно го образования. Предметы искусства могут лучше и легче, чем научные дисципли ны, давать картину мира в единстве чувства и мысли, погружая ребёнка в мир кра-соты и нравственности, в мир ощущений людей разных эпох и народов.

Целями художественного образования на современном этапе являются

— повышение уровня значимости культуры и искусства в общем образовании

— эстетическое и нравственное развитие и саморазвитие личности;

— формирование культурно-исторической компетентности, подразумевающей изучение теории и истории культуры и искусства разных эпох и народов;

— формирование художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение средствами художественной выразительности различных видов искусств;

— формирование художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов;

— формирование потребности в общении с искусством;

— накопление опыта полноценного художественного творчества.

Методологические принципы художественного образования в школе:

— начало обучения с раннего возраста, непрерывность и преемственность различных уровней художественного образования;

— мультикультурпый подход, предполагающий включение в программу по искусству максимально широкого диапазона художественных направлений и сш-лей и национальных традиций;

— принцип шедеврализма — ознакомление с лучшими образцами художественных произведений;

— опора на национально-культурные особенности при составлении ученых программ по предметам искусства;

— связь эстетического воспитания с этическим, устремлённость к духовной культуры;

— распространение вариативных образовательных программ разного урув ня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося;

— внедрение личностно ориентированных методик художественно-обра вательной деятельности, индивидуализированных подходов к особо одарёяным детям и другим категориям учащихся.

Ведущий метод преподавания искусства — «приобщение ребёнка через переживание и самопереживание к полноценному художественному созидая* творческому (сотворческому) восприятию искусства».

Смыслом занятий искусством являются те особые чувства и мысли, которое ребёнок открывает в себе и в других людях, авторах, в процессе решения твор-ских задач, связанных с созданием и восприятием художественных образов. Дифференцированное обучение по возрасту и формам работы: 11т-4-й классы — преобладание собственной творческой практики школьников

работой по восприятию искусства, формирование эстетического отношения щсольника к жизни, к миру — «почувствовать искусство».

- 5-9-й классы — художественное освоение мира как единой в своём многообразии области человеческой культуры в двух видах художественной практики: в содержании занятий— равновесие между собственным творчеством учащихся и творческим восприятием ими произведений искусства— «узнать искусство».

10-11-й классы — преобладание теоретических видов художественно-творческой деятельности, т.е. углублённого освоения и оценки явлений художественной культуры, соотнесения выраженных в них идеалов и мировоззренческих позиций с опытом практического творчества (на предмете «Мировая художественная культура») — «осмыслить искусство».

Общеобразовательная школа — это зона развития общей культуры, где искусство рассматривается как опыт отношений. Внеурочная деятельность, в которой участвуют только желающие, — зона свободного поиска интересов.

Технология музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского

Одной из основных уже длительное время является программа «Музыка» 5-8-х кл. (под рук. Д.Б. Кабалевского). Концепция массового музыкального воспитания школьников, положенная в основу программы, была создана Д.Б. Кабалевским. Разработанная в 70-е гг., эта концепция предвосхитила ряд качественно новых процессов, зарождающихся как в искусствоведении, так и во всех сторонах общественной жизни, а именно: признание приоритета общечеловеческих ценностей, устремлённость к сохранению и воспитанию духовной культуры. Концепция находится в постоянном развитии. Однако цели, задачи, основные принципы и методы сохраняются. В программе долж ное внимание уделяется слушанию и исполнению разнообразных музыкальных произведений на доступном для учащихся уровне.

Классификационная характеристика технологии

Уровень и характер применения: частнопредметный. Философская основа: гуманистическая, природосообразная. Методологический подход: системный, стратегический. Ведущие факторы развития: социогенные + биогенные + психогенные. Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + гещ-тальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СЭН. Характер содержания: обучающий, воспитательный, светский, гуманитарный, частнопредметный.

Вид социально-педагогической деятельности: воспитательная, культурологическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: современное традиционное (аудиовизуальное).

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные, развивающие, творческие, арт-технология.

Организационные формы: академическая + клубная.

Преобладающие средства: аудиовизуальные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: антропоцентрический, личностно ориентированный, сотрудничества.

Направление модернизации: на основе гуманизации и демократизации + эффективной организации и управления.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Воспитание музыкальной культуры как части духовной культуры, «очеловечивание» искусством.

Формирование интереса к музыке, обогащение духовного мира. Расширение музыкального кругозора.

Формирование умения размышлять о музыке, выявлять связи между музыкой и жизнью.

Приобретение опыта музыкально-творческой деятельности.

Смыслом занятий искусством являются те особые чувства и мысли, которые ребёнок открывает в себе и в других людях, авторах, в процессе решения творческих задач, связанных с созданием и восприятием художественных образов. Дифференцированное обучение по возрасту и формам работы: 1-4-й классы — преобладание собственной творческой практики школьников работой по восприятию искусства, формирование эстетического отношения Школьника к жизни, к миру — «почувствовать искусство».

В'5-9-й классы — художественное освоение мира как единой в своём многообразии области человеческой культуры в двух видах художественной практики: в одержании занятий— равновесие между собственным творчеством учащихся и отворческим восприятием ими произведений искусства— «узнать искусство».

10-11-й классы — преобладание теоретических видов художественно-творческой деятельности, т.е. углублённого освоения и оценки явлений художественной культуры, соотнесения выраженных в них идеалов и мировоззренческих позиций опытом практического творчества (на предмете «Мировая художественная культура») — «осмыслить искусство».



Кабалевский Дмитрий Борисович (1904–1987) — советский композитор, педагог и общественный деятель, народный артист СССР, академик АПН СССР, доктор искусствоведения, профессор. Создал концепцию массового музыкального воспитания, которая органично связывает музыку как искусство с музыкой — учебным предметом

18•

Общеобразовательная школа — это зона развития общей культуры, где искусство рассматривается как опыт отношений. Внеурочная деятельность, в которой участвуют только желающие, — зона свободного поиска интересов.

Технология музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского

1 Одной из основных уже длительное время является программа «Музыка» 5-8-х кл. (под рук. Д.Б. Кабалевского). Концепция массового музыкального воспитания школьников, положенная в основу программы, была создана Д.Б. Кабалевским. Разработанная в 70-е гг., эта концепция предвосхитила ряд качественно новых процессов, зарождающихся как в искусствоведении, так и во всех сторонах общественной жизни, а именно: признание приоритета общечеловеческих ценностей, устремлённость к сохранению и воспитанию духовной культуры. Концепция находится в постоянном развитии. Однако цели, задачи, основные принципы и методы сохраняются.

Концепция программы Д.Б. Кабалевского

Воспитание через музыкальные образы.

Принцип красоты,

Взаимосвязь музыки с другими видами искусства — литературой, ИЗО, театром, кино.

Преемственность в музыкальном воспитании школьников.

Тематическое построение программы.

Целостность урока музыки — отказ от деления урока на традиционные разделы.

Принцип тождества и контраста:

—определение каждого из трёх музыкальных жанров по их различию (различие в характере мелодии, темпе, ритмическом рисунке, фактуре, тембре);

—объединение разновидностей одного и того же, музыкального жанра по сходству: например, знакомство с разновидностями марша (второй урок первой Четверти 1-го класса), где основой объединения становится характерный для данного жанра двудольный метр и пунктирный ритм.

Этот принцип играет решающую роль во всех проявлениях, начиная от восприятия и осознания элементов музыки, вплоть до различения полной несхожес-Йги или, напротив, значительной близости.

Принцип в равной мере имеет значение и в творчестве, и в исполнительстве, и при восприятии музыки.

Особенности содержания

«Три кита» содержания — песня, танец, марш — три основных жанра в музыке.

Тематическое построение программы Д.Б. Кабалевского

Каждая четверть года имеет свою тему: тема первой четверти 1-го класса «Три ;Кита в музыке», тема второй четверти 1-го класса — «О чём говорит музыка» и т.д.

Внутри каждой четверти происходит усложнение и углубление темы: напри-Мер, тема первого урока первой четверти 1-го класса — «Три кита в музыке» (песня, танец, марш). Здесь уточняются основные характеристики жанров на основе Музыкального опыта детей. На втором уроке этой четверти расширяются представления детей о жанре, знакомство с его разновидностями: спортивным, военным, пионерским.

Между всеми четвертями года существует внутренняя преемственность: на-

пример, если материал первой четверти 1-го класса направлен на развитие умения воспринимать различные музыкальные жанры в их связи с жизнью, то материал второй четверти «О чём говорит музыка» направлен на решение более сложной задачи — формирование умения воспринимать музыку как искусство, выразитель-ное по своей природе.

Между всеми годами обучения есть внутренняя преемственность: 1-й класс установление непосредственных связей между музыкой и жизнью; 2-й класс — углубление представлений школьников о связи музыки и жизни; 3-й класс — выявление социальной направленности музыкального искусства.

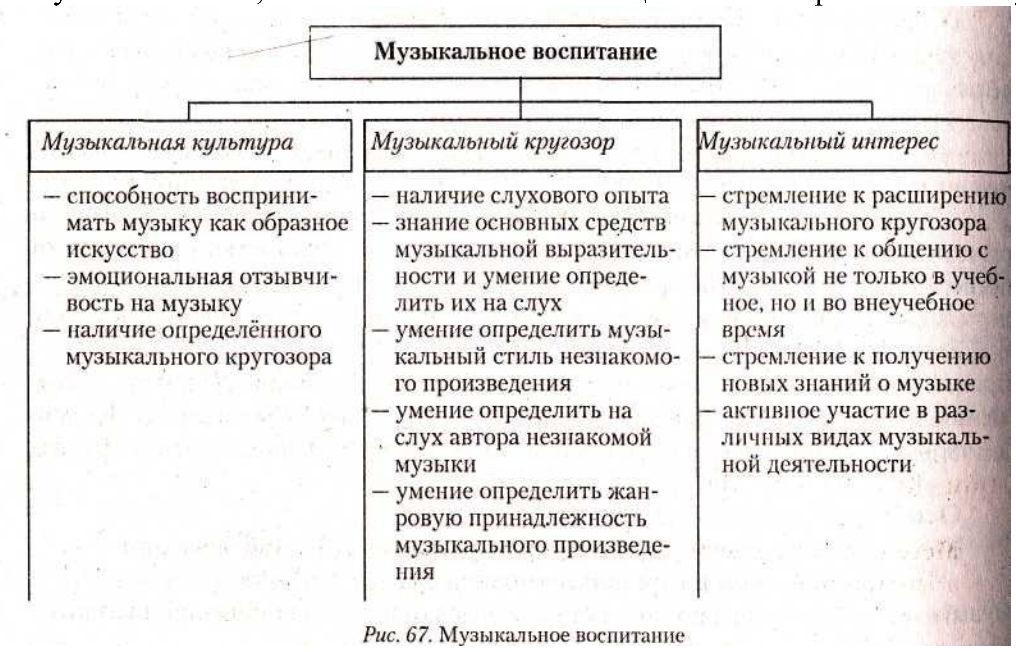


Рис. 67. Музыкальное воспитание

Музыкально-творческая деятельность школьника

а) хоровое и сольное пение;

б) ритмическая, мелодическая и интонационная импровизация;

в) игра на детских музыкальных инструментах;

г) музыкально-ритмическое движение;

д) игра в ансамбле.

Метод «спирального» обобщения в программе Д.Б. Кабалевского

а) наличие определённой предпосылки, её конкретного рассмотрения и обобщения на качественно новом уровне: например, знакомство с попевкой «Крокодил и Чебурашка», представленной в программе в виде вариаций; осознание на этом примерепринципа построения вариационной формы; самостоятельное определение 'принадлежности к вариационной форме, например «Камаринской» Глинки; Т. б) использование обобщения в процессе усвоения тематического материала.

Одновременно и как первого, и как конечного ориентира, организующего усвоение.

Цех элементов программы.

1 Метод «забегания» и «возвращения» в программе Д.Б. Кабалевского

а) для учителя каждое «забегание» вперёд — это выяснение готовности созна-ря учащихся к

восприятию нового материала. Например, русская народная песня «Во поле берёза стояла» изучается вначале в теме «Три кита в музыке» (первая четверть 1-го класса), затем дети встречаются с этой песней в третьей четверти 1-го класса (тема — «Куда ведут нас три кита»), где она звучит в финале четвёртой симюнии П.И. Чайковского. В первой и второй четвертях 1-го класса учитель может Сыграть песню на фортепиано, без слов, изменяя от куплета к куплету её характер так, как она прозвучит затем в симфонии). Проверка восприятия школьниками Шсни в таком звучании (без обобщения учителя) и станет «забеганием» вперёд;

б) для детей каждое «забегание» вперёд — это предварительное «взрыхление почвы» и «прояснение горизонта» (термины Д.Б. Кабалевского);

в) «возвращение» не должно быть простым повторением: например, песню во поле берёза стояла», звучащую в финале четвёртой симфонии П.И. Чайковского, дети воспринимают не как простое повторение, а с позиций новой темы четверти «Куда ведут нас три кита».

I Метод эмоциональной драматургии в программе Д.Б. Кабалевского

а) построение урока по принципу эмоционального контакта;

б) построение урока по принципу последовательного обогащения и развития или иного эмоционального типа урока.

Развитие урока в системе: а) урок-обобщение;

б) урок углубления темы;

в) заключительный урок-концерт.

Общение учителя музыки с разновозрастной аудиторией

Структурные приёмы общения с разновозрастной аудиторией школьников:

приём подстановки учащихся на место учителя;

обращение к старшим школьникам в форме прямого обращения («разговор равных»);

обращение к младшим школьникам (игра и рассказ о музыке специально.

—готовность учителя к неожиданной импровизации;

—запрет на использование авторитарных форм обращения (типа: тише, не шумите, хватит...).

Предтечи, разновидности, последователи

Концепция музыкального развития ребёнка Б.М. Теплова. 1. Врождёнными бывают не музыкальные способности, а только задатки, на основе которых эти способности развиваются. 2. Не может быть способностей, которые не развивались бы в процессе воспитания и обучения. Способность, не развивающаяся, не воспитуемая, не поддающаяся упражнению, — это сочетание слов, лишённое смысла. 3. Музыкальность человека зависит от его индивидуальных задатков, но она — результат развития, результат воспитания и обучения. 4. Проблема музыкальности — это проблема прежде всего качественная, а не количественная.

И теоретически, и практически бесплодно применять к музыкальности закон «всё или ничего» и ставить вопрос о том, есть или нет музыкальность у того или другого человека. Конечно, у всякого нормального человека есть некоторая музыкальность, но вопрос не в этом, а в том, какова музыкальность этого человека. Основное, что должно интересовать и педагога, и исследователя, — не то, насколько музыкален тот или другой ученик, а вопрос о том, какова его музыкальность и каковы, следовательно, должны быть пути её развития.

Технология творческого музыкального воспитания ГЛ. Струве (р. 1933 г.)

Из древности к нам пришла формула: буква — цифра — нота. Владение всеми тремя знаками — признак уровня культуры человека.

Певческие способности есть у всех; неспособных к пению людей нет. Рекомендуется начинать работать с детьми с трёх лет.

С пением можно выучить и русский язык, и литературу, и иностранные языки (Г.А. Струве работал с финнами, которые по такой методике изучают русский). Песней можно объединять разные учебные предметы.

Строго соблюдается основной педагогический принцип: от конкретного к абстрастному. В упражнениях хорового сольфеджио объединены три компонента: зрительный, слуховой, двигательный. Используются ручные знаки, которые на на чальных стадиях обучения играют роль нот. Семь нот — семь знаков.

На этапе перехода к пению по нотам «нотным станом» служит левая рука поющего, а указательный

палец правой руки показывает местоположение звуков.

Именно музыкальное образование на уровне всеобуча, в основе которого — массовое приобщение людей, в первую очередь детей, к певческой хоровой культуре, — один из основных путей оздоровления народа, возрождения национальной духовности и достижения высокого уровня культуры и образованности нации.

Методика эмоционально-образного воспитания В.В. Кирюшина. От того, насколько совершенна методика музыкального образования, зависит, дойдут ли до ребёнка духовные богатства, заключённые в музыкальном искусстве, раскроются и разовьются ли его личностные творческие силы, обогатится ли его жизнь музыкальным содержанием.

Ядро системы составляет использование открытых автором возможностей правого полушария головного мозга, которое ответственно за всю эмоциональную сферу личности. Восприятие музыки этой частью мозга начинается ещё до рождения ребёнка, во внутриутробном состоянии, и влияет на развитие всех других сфер личности.

На методическом уровне она воплощает современную психологическую теорию поэтапного формирования умственных действий Гальперина.

Основные психолого-педагогические принципы системы В.В. Кирюшина:

—использование резервов раннего развития детей;

—опора на наглядно-образное мышление, использование возможностей правого полушария мозга;

использование богатства зрительных и вербальных образов для музыкального развития ребёнка;

создание динамического стереотипа учебно-воспитательного процесса;

высокие темпы обучения;

многократное повторение и упражнение;

развитие технического музыкального мышления, достижение уровня профессионализма при обучении музыке;

использование эмоционально-образной ориентировочной основы действий при изучении всех учебных дисциплин.

Система В.В. Кирюшина детально разработана применительно к обучению музыкальной грамоте. Для каждого музыкального термина и музыкальной формулы есть словесные, изобразительные и музыкальные образы. Дети усваивают материал через занимательные сказочно-детективные сюжеты, богатейший мир известных иллюстраций, объединённых со звуковым рядом. В сюжетах действуют принцесса Прима, Красный Ред, фея Фая, добрый Консонанс, царь Домисольсий. Дети легко и с увлечением изучают правила, терминологию, эмоционально-звуковые характеристики ритмов и интервалов, читают сказки-мифы, это помогает лучше почувствовать характеристики героев, аллегорически изображавших музыкальные понятия, и тем самим закрепить осваиваемый материал. На уроках изобразительного искусства дети иллюстрируют тексты этих сказок, что помогает им образно воспринимать названия каждого звука, сопоставлять его со звучанием слов родного языка.

Рекомендуемая литература

Зайцев НА., Струве ГА. Читай и пой. Челябинск, 1994.

Кабалевский Д.Б. Дорогие мои друзья. М., 1977.

Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. М, 1977.

Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. М., 1973.

Кабалевский Д.Б. Сила искусства. М., 1984.

Кирюшин В.В. Музыкальные мифы. М., 1993.

Коваленко И.Т., Сергеев ГЛ., Старобипский С.Л., Школяр Л.В. Примерная программа; | Музыка. 5-8-е кл. М.: Дрофа, 1998.

Науменко Т.И., Алеев В.В. Музыка. 5, 6, 7-е кл. М.: Дрофа, 2000.

Проект Концепции образовательной области «Искусство» / Под рук. В.В. Алексеевой, '{ В.И. Гараджа. М., 2001.

8.7. Технологии преподавания изобразительного искусства в школе.

Жалок был бы круг наших представлений, если бы мы были предоставлены своим личным пяти чувствам и мозг наш перерабатывал бы только пищу, ими добытую. Часто один мощный художественный образ влагает в наши души более, чем добыто многими годами жизни; мы сознаём, что лучшая и драгоценнейшая часть нашего «я» принадлежит не нам, а тому духовному молоку, к которому приобщает нас мощная рука искусства.

В. Гаршин

Кузин Владимир Сергеевич — чл.-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор.

Ныне в школах РФ работают по программе, созданной в НИИ школ Министерства просвещения РСФСР и Академии художеств СССР под руководством В.С. Кузина, А.С. Жуковой и Н.Н. Ростовцева; эта программа обязательна для школ РСФСР. Программа «А» («Рисование») — предшественница действующей в последние десятилетия программы.

И содержание программ по изобразительному искусств}', и учебные планы школы, и общая система традиционного обучения привели к тому, что сложилось г неверное отношение к предмету не только в педагогических коллективах, но и среди родителей (ИЗО — учебный предмет, который не влияет на переход их ребёнка из класса в класс, на окончание школы или поступление в вуз). Поколения родителей выросли в таком понимании не только школьного предмета, но и самого ис-I кусства. Необходимо изменить ситуацию решительно и в корне.

В работе над новым содержанием, новыми методами преподавания ИЗО существуют две альтернативные тенденции, наиболее ярко выраженные в технологиях В.С. Кузина и Б.М. Неменокого.

Особенности классификационных характеристик технологий

	Общие особенности	По В.С. Кузину	По Б.М. Неменскому
Уровень и характер применения	отраслевой	отраслевой	отраслевой
Философская основа	гуманистическая	технократическая	природосообразная
Методологический подход	гуманистический	деятельностный	творческий
Ведущие факторы развития	социогенные	социогенные	социогенные
Научная концепция освоения опыта	ассоциативно-рефлекторная	когнитивная	гештальт
Ориентация на личностные сферы и структуры	СЭН	ЗУН.СДП	СЭН,СТК
Характер содержания	светский	технократический	воспитание
Вид социально-педагогической деятельности	обучение, воспитание, развитие	обучение	воспитание
Тип управления учебно-воспитательным процессом: малые группы + индивидуализация + «консультант»			
Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные, практические, арт-тсхнологпи			

Организационные формы: академические + клубные			
Преобладающие средства обучения: наглядные, практические			
Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий	личностный	дидактоцентрическ ин	социоцентрическнй
Направление модернизации	гуманизация	дидактическое реконструирование	природосообразное
Категория объектов: все категории			

Акцент целей

Общие цели

А Единство воспитания и образования, обучения и творческой деятельности учащихся; сочетание практической работы с развитием способности восприни-мать и понимать произведения искусства, прекрасное и безобразное в окружающей действительности и в искусстве.

Направленность содержания занятий на активное развитие у детей эмоционально-эстетического и нравственно-оценочного отношения к действительности, эмоционального отклика на красоту окружающих предметов, природы.

По В.С. Кузину

Овладение знаниями элементарных основ реалистического рисунка.

Формирование навыков рисования с натуры, по памяти, по представлению, ознакомление с особенностями работы в области декоративно-прикладного и народного искусства, лепки и аппликации.

Развитие у детей изобразительных способностей, художественного вкуса, творческого воображения,

Развитие пространственного мышления, эстетического чувства и понима- ния прекрасного, воспитание интереса и любви к искусству.

По Б.М. Неменскому

Выработать вкус, понимание и жажду общения с подлинным искусством, высокую эстетическую взыскательность и самостоятельность суждений.

Культура отношения к миру через искусство.

Передача творческого опыта через искусство.

Знакомство с системой образных языков через искусство.

Пробуждение интереса к искусству и первое сознательное с ним общение, соприкосновение с высоким уровнем отношения к роли искусства в жизни, создание фундамента культуры общения с ним.

Концептуальные положения

Общие положения

Полноценное эстетическое развитие каждого — это не роскошь, а абсолютно необходимый компонент всестороннего, гармонического развития личности, при отсутствии которого нет и не может быть полноценно развитого интеллекта и полновесного усвоения нравственных принципов.

Принцип постоянства связи с жизнью имеет для осуществления задач программы важнейшее значение.

Принцип единства формы и содержания в процессе обучения.

Особенности концепции В.С. Кузина

Для развития зрительной памяти, пространственных воображений важно как можно чаще давать детям задания рисовать по памяти и по представлению.

Основное внимание детей направляется на определение и передачу пространственного положения, пропорций, конструкций, а также цвета изображаемых объектов.

Особенности концепции Б.М. Неменского

Закон художественного уподобления как основной закон художественного восприятия.

Принцип освоения вживанием (принцип целостности и неспешности эмоционального освоения).

Принцип опоры на апогей явления в искусстве (для раскрытия и осознания как языковых, так и содержательных его сторон).

В искусстве типичное — это, скорее, характерное, доведённое до своего апогея, т.е. фактически до исключительности.

Принцип создания потребности в приобретении знаний и навыков.

Полное единство восприятия (жизни и искусства) и созидания (практической работы).

В структуру программы по искусству закладывается «человековедение».

Соединение системности с творческой свободой.

Особенности содержания

По В.С. Кузину

Для выполнения поставленных учебно-воспитательных задач программой предусмотрены следующие основные виды занятий: рисование с натуры (рисунок, живопись), рисование на темы и иллюстрирование (композиция), декоративная работа, лепка, аппликация с элементами дизайна, беседы об изобразительном искусстве и красоте вокруг нас.

Рисование с натуры (рисунок и живопись) включает в себя рисование по памяти и по представлению объектов действительности карандашом, пером, тушью, а также акварельными, гуашевыми красками кистью.

В целом содержание разделов «Рисунок» и «Живопись» знакомит школьни- ков с правилами рисования, обогащает их знаниями конструктивного строения предметов, элементарных законов линейной и воздушной перспективы, светотени, композиции, гармонии цветовой окраски, расширяет их представления о многообразии предметов, явлений действительности, несёт в себе ярко выраженную познавательную направленность.

Рисование на темы — это создание композиций на темы окружающей жизни, иллюстрирование сюжетов литературных произведений, которое ведётся по памяти, на основе предварительных наблюдений, по воображению и сопровождается набросками и зарисовками с натуры.

Обучение декоративной работе ведётся в процессе создания творческих де- коративных композиций, составления эскизов оформительских работ (можно выполнять упражнения на основе образца).

Аппликация — это составление изображения на основе склеивания его элеш ментов из разнообразных кусочков бумаги, ткани, засушенных листьев деревьев, соломки, фольги.

По Б.М. Неменскому

В искусстве заключён огромный человеческий опыт, два, если можно Так выразиться, его вида. Во-первых, это профессиональный опыт данного искусства и во-вторых, человековедческий, эмоционально-нравственный, отношенческий -у опыт человечества — форма и содержание искусства. Их соединение было найдено с помощью интегрированного курса «ИЗО и художественный труд». Конструкция программы построена на сочетании последовательности социально-эстетических «горизонталей» с профессиональными элементами «вертикалей» (навыки и знания) при господстве в конструкции «горизонталей». «Вертикали» идут как бы внутри них (см. рис. 68).

Распределение материала по годам обучения:

1-й класс — «Искусство видеть» (учимся изображать видимое);

2-й класс — «Ты и искусство» (учимся видеть и понимать изображённое, ук-Я рашенное и построенное);

3-й класс — «Искусство вокруг тебя» (учимся видеть искусство в жизни);

4-й класс — «Каждый народ — художник» (учимся видеть богатство, разнообразие красоты).

Линия, проходящая сквозь уроки всех лет обучения, становится и темой второй четверти второго класса: три вида художественной деятельности (проявление в деятельности трёх видов художественного мышления — конструктивного, изобразительного и декоративного).

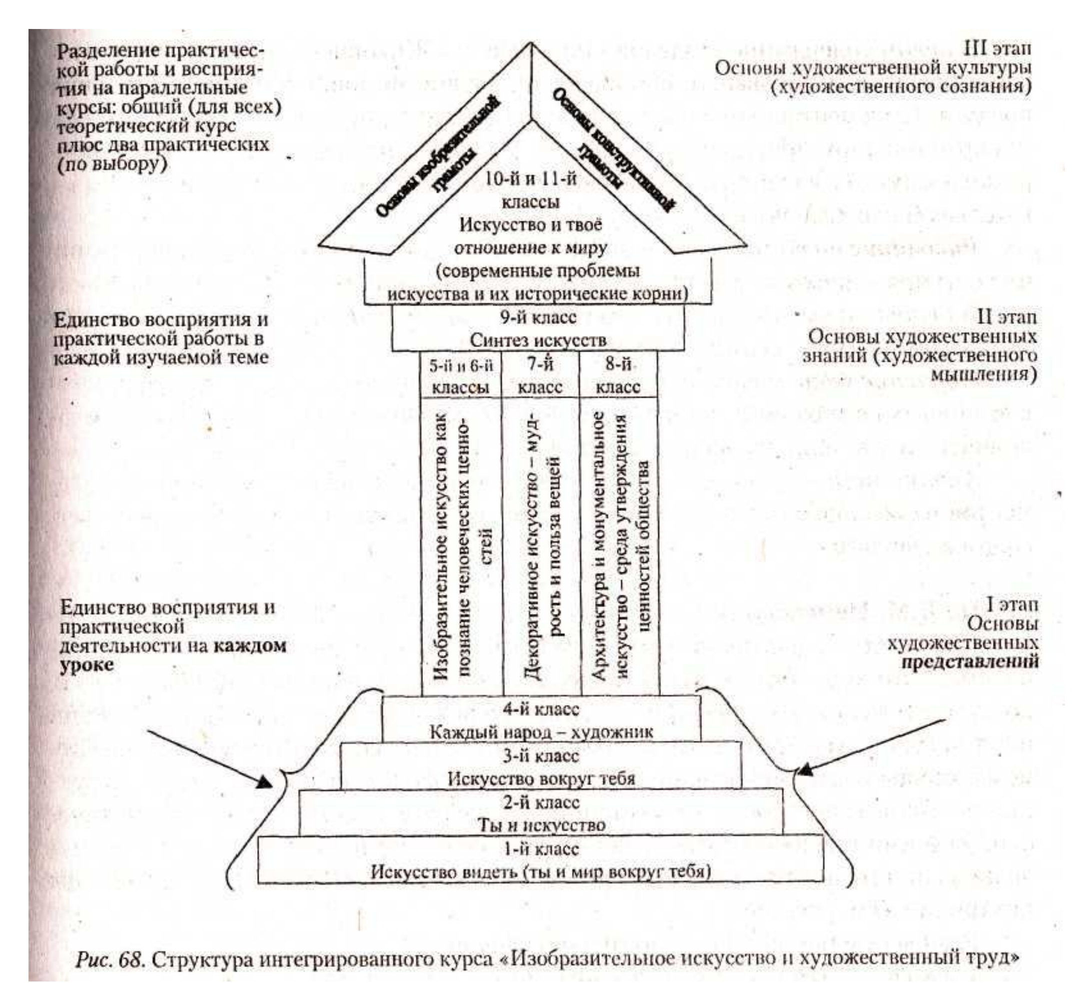


Рис. 68. Структура интегрированного курса «Изобразительное искусство и художественный труд»

Этап «Основ художественного мышления» строится блоками по видам искусств — сначала изобразительные, декоративные и конструктивные расчленяются, а под конец их объединяют не только между собой, но и с временными искусствами (музыка, литература). Сперва изучаются изобразительные искусства (два года — 5-е и 6-е классы), потом декоративные (7-й класс) и конструктивные (архитектура) вкупе с монументальными (8-й класс). Изучение каждого вида искусства отдельно даёт очень серьёзные преимущества в целостном осознании как языка, так и социальных функций, т.е. смысла существования данного искусства.

Последний год этапа (9-й класс) посвящен синтезу искусств. Год этот может иметь разные пути решения, но смысл их един: объединить то, что до сих пор мы для удобства изучения разъединяли.

Старший возраст — оптимальный для слияния с искусством, для формиро-вания девушкой, юношей своего духовного мира.

Каждый класс имеет свою основную тему:

5-е и 6-е классы: Изобразительные искусства как познание и утверждение человеческих ценностей.

7-й класс: Декоративные искусства — мудрость и красота вещей.

8-й класс: Дизайн. Архитектура и мрнументальные искусства.

9-й класс: Синтез искусств.

10-е и 11-е классы: Искусство и проблемы твоей жизни.

Методические особенности

По В.С. Кузину

Для выполнения творческих заданий дети могут выбирать разнообразные художественные материалы: карандаш, акварель, гуашь, сангину или уголь, тушь, фломастеры, цветные мелки, кисть, перо, палочку. Выразительные рисунки получаются на цветной и тонированной бумаге.

Задания по рисованию с натуры могут быть длительными (1-2 урока) и крат- ковременными (наброски и зарисовки, выполняемые в течение 7-15 мин). Наброски и зарисовки выполняются в начале, середине или конце урока (в зависимости от конкретных задач урока).

По Б.М. Неменскому

Ведущий принцип — закон уподобления, раскрывающийся в первую очередь в методах

педагогической драматургии, создания на уроках ситуаций уподобления.

Серьёзное значение имеет метод поэтапных открытий, т.е. чёткого вычле- нения тем каждого урока, их неповторимость.

Этой же цели служит метод единства восприятия и созидания (практичес- кой работы).

Важную роль играет метод широких ассоциаций, возможность и необходи- мость творческой интерпретации содержания.

Некоторые методические приёмы:

Внеклассная индивидуальная и коллективная поисковая деятельность.

Привлечение на беседах во время урока по большинству тем личного эмоционального, визуального и бытового опыта детей — актуализация и активизация этого опыта для осознания темы урока, темы четверти.

Оформление работами учеников интерьера школы, класса и даже улицы (витрины) и праздников с обязательной постановкой эмоционально-отношенче-ских задач в любой практической работе (доброе — злое, радость — грусть и т.д.).

Свобода в системе ограничений.

Диалогичность. Учитель и ученик — собеседники. Совместно выясняют и находят. Учитель искусства должен стать мастером слова, так же как и учитель литературы.

Сравнение как путь активизации мышления. Многовариантные возможности решения.

Коллективные и групповые работы — резерв активизации деятельности и мышления.

Предтечи, разновидности, последователи

«Мировая художественная культура» (Л.М. Предтеченская)

В программе поставлена абсолютно верная цель — как можно теснее связать содержание и методы преподавания курса с актуальными задачами развития личности старшеклассника; переживание осознаётся как основной метод обучения в искусстве.

Путь синхронного рассмотрения видов искусств в их взаимодействии с общественными движениями эпохи, с искусствами разных народов.

В старшем школьном возрасте необходимо чётко, на всю жизнь закрепить в сознании человека главные для художественного развития мысли:

1. «Фактически я не живу вне искусства, не могу жить, и никто не живёт»; 2. «Искусство огромно, увлекательно, его не устанешь познавать всю жизнь»; 3. «Я уже достаточно знаю, созрел, чтобы понимать все виды искусств, самостоятельно и грамотно с ними общаться».

Целенаправленная организация духовной деятельности подростка, организация его переживаний — задача на порядок более сложная, чем организация практической или только умственной деятельности школьника на уроке.

Последовательность освоения материала может быть построена по отношенчес-ким проблемам, а исторические связи будут прослеживаться внутри каждой из них.

Тема красоты женщины. Тема женственности...

И тема мужественности — ой как нужна нашей молодёжи!

Мудрость силы — это ответственность силы.

Тема сочувствия, порождающая тему борьбы, горя человека и горя народа, тему жертвенности и тему Победы.

«Образ и мысль» — это инновационная образовательная технология, национальный вариант американской программы «Стратегия визуального мышления». Цель внедрения этой программы в образовательные учреждения — содействовать развитию способности детей к глубокому, личностному восприятию художественных ценностей, установлению собственной, естественной системы связей с искусством, которая будет служить основой для их дальнейшего развития. Стимулом такого развития служат произведения искусства всех времён и народов. Дети самостоятельно, без вмешательства авторитетного (а часто и авторитарного) мнения взрослых, рассматривают произведения, высказывают, свои наблюдения и, в меру своих возможностей, приближаются к постижению их многогранного со-держания. Уникальным педагогическим инструментом общения начинающего зрителя с искусством выступает особым образом организованная фасилитированная групповая дискуссия.

ИЗО в Германии. В системе школьного образования в Германии предмет «Искусство» преподаётся в школах с 1-го по 13-й класс. В начальной школе коли-Я чество уроков искусства составляет в среднем два

часа в неделю во всех федеральных землях; в средней школе — четыре часа; в 1.1-13-х классах — от трёх до пяти часов. Кроме искусства, во всех типах немецких школ преподаются самостоятельные дисциплины: «Театр», «Музыка» и «Танец».

Учебные планы предмета «Искусство в немецкой школе различаются не только в федеральных землях страны, но и в различных школах, классах. Вообще же существуют, по крайней мере, два направления в современной работе с детьми по изобразительному искусству — так называемые поэлементные и интегрированные (синтетические) программы, в соответствии с которыми в школах придерживаются разных систем опорных категорий развития ребёнка в искусстве.

Принципы построения учебного плана и школьных программ по искусству в: немецких школах таковы:

в начальных классах программа строится в основном на принципе тематической цикличности (явления времён года — осень, зима, весна, лето);

в средней школе программа строится на основе историко-тематического принципа;

в старших классах целиком выдерживается исторический принцип построения программы.

Рекомендуемая литература

Горяева НА., Островская ОЗ. Декоративно-прикладное искусство в жизни человека: Я Учеб. для 5-го кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М: Просвещение, 2000.

Горяева НА. Твоя мастерская: Рабочая тетрадь для 5-го кл. / Под ред. Б.М. Неменско-Я го. М: Просвещение, 2000.

Искусство вокруг нас: Учеб. для 2(3)-го кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 1998.

Искусство вокруг нас: Учеб. для 3-го кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М: Просвещение, 2000.

Коротеева Е.И. Искусство и ты: Учеб. для 1(2)-го кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М.: ^Просвещение, 1997.

Коротеева Е.И. Искусство и ты: Учеб. для 2-го кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 2000.

Кузин B.C. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. М.: Агар, 1998.

Кузин B.C, Кубышкина Э.И. Изобразительное искусство в начальной школе: 1-2-е кл.: В 2 ч. Ч. 1. Учись рисовать; Ч. 2. Волшебный мир. М.: Дрофа, 1999.

Кузин B.C, Кубышкина Э.И. Изобразительное искусство в начальной школе: 3-4-е кл.: р 2 ч. Ч. 1. Учись рисовать; Ч. 2. Волшебный мир. М.: Дрофа, 1999.

Мухина B.C. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального |;опыта. М., 1981.

Йеменская Л.А. Каждый народ — художник: Учеб. для 4-е кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 2000.

Йеменская Л.А. Твоя мастерская: Рабочая тетрадь для 4-е кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 2000.

Йеменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1987.

Йеменский Б.М. Познание искусством. М., 2000.

Островская О.В. Уроки изобразительного искусства в начальной школе. М.: ВЛАДОС, 2003.

Программы средней школы. Изобразительное искусство. Начальные классы (1-1У). М.: Просвещение, 1985.

Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. М., 1999.

Твоя мастерская: Рабочая тетрадь для 1(2)-го кл. / Под ред. Б.М, Неменского. М.: Просвещение, 1997.

Твоя мастерская: Рабочая тетрадь для 2(3)-го кл. / Под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 1999.

8.8. Авторские педагогические технологии «Учителей года России»

Учитель готовится к хорошему уроку вскИ жизнь... Такова духовная и философская основа нашей профессии и технологии нашего труда: чтобы открыть перед учениками искорку знаний, Я учителю надо впитать море света.

В.А. Сухолишнский

Учитель — ведущий субъект процесса обучения. Результативность его дея-Я тельности на практике во многом определяется не только содержанием и метода ми обучения, но и личностными (субъектными) качествами учителя, его мировозрением, профессиональной подготовкой.

Вопрос о роли субъективного фактора в педагогической технологии является одним из дискуссионных. Одни говорят, что технологию Шаталова может осуществить только Шаталов, другие приоритетную роль в педагогическом процессе отЩ водят именно технологий, дидактическому инструментарию.

На самом деле педагогические задачи решаются успешно только при условии нравственного и психологического единения учителя с ребёнком на платформе гуманной личностно ориентированной педагогики.

С 1990 г. в России регулярно проводится конкурс на звание «Лучший учи- телъ года». В нем с особой ясностью выступают роль и значение личностных качеств учителя.

Является ли деятельность учителей года, в которой весьма существенную роль играют принципиально не проектируемые личностные компоненты, технологией. Достаточно ли она удовлетворяет требованиям к технологии? На эти вопросы следует дать утвердительный ответ.

Во-первых, по утверждению многих учёных-педагогов страны (Н.В. Кузьмина, В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, В.М. Монахов и др.), учитель как профессионал на протяжении ряда лет вырабатывает индивидуальную (авторскую) методическую систему, включающую целеполагание, проектирование, использование последовательности ряда известных дидактических и воспитательных методик, уроков, мероприятий, собственные «ноу-хау», учитывает реальные условия работы с различными категориями учащихся.

Во-вторых, большинство учителей творчески подходит к конструированию содержания предмета в целом: создаёт оптимальные тематические планы, изобретает я методические приёмы (микроструктуры), разрабатывает свои дидактические модули, Я содержание и последовательность применения средств обучения, способы контроля.

Все элементы, которые учитель привносит в учебный процесс, образуют авторскую составляющую или делают его технологию оригинальной, авторской технологией.

В-третьих, в течение урока учитель-мастер применяет элементы до десяти и более известных технологий (например, опорные сигналы, работу в группах и парах, дискуссию). Их комбинация оригинальна и представляет собой собственно авторскую технологию урока.

В-четвёртых, во взаимоотношениях с учениками каждый учитель использует определённый стиль, проявляя свои личностные качества: коммуникативность, общекультурное развитие, интеллигентность, взгляды, убеждения, мировоззрение, характер, волю, темперамент.

Подлинно авторские, обладающие огромным потенциалом «ноу-хау» технологий учителей-новаторов (Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.) определяются их личностными качествами, педагогической техникой, мастерством. Авторские технологии не обладают свойством фотографической воспроизводимости; однако каждая из них несёт идейный заряд, обладает множеством воспроизводимых деталей, приёмов, элементов учительского мастерства. Эта личностно-процессуальная, аффективная инфраструктура авторской технологии очень трудно фиксируется на бумаге, но она передаётся (путём примера, подражания, заражения) следующим поколениям учителей.

Таким образом, в педагогике, как во всяком искусстве, важна прежде всего личность. И в соединении инструментальной, методологической и личностной составляющих деятельности создаётся авторская технология учителя.

Обобщённые классификационные признаки авторских технологий «Учителей года»

Уровень и характер применения: частнопредметные, авторское лицо которым придают входящие в них модульно-локальные и микротехнологии (педагогические техники).

Философская основа: определяется философскими позициями учителя (выбор приоритетов — за учителем).

Методологический подход: коммуникативный, социокультурный, личност-но ориентированный.

Ведущие факторы развития: в обучении — социогенные, в воспитании — психогенные (стимулирование внутренней мотивации, «личность воспитывается только личностью»).

Научная концепция освоения опыта: самые разнообразные; учитель многое делает на интуитивной основе либо делает акцент на ассоциации (привлекая примеры), может опираться и на суггестию.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ориентация программ на ЗУН значительно расширяет при этом аспекты СУД, СЭН, СДП, СТК.

Характер содержания: жёстко стандартное содержание учитель авторски Л дополняет адаптацией его к жизни в сочетании с индивидуальным подходом.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, развивающая, культурологическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: гибкое, с достаточной частой сменой режимов контроля, наглядности.

Преобладающие методы: большое разнообразие методов и направлений.

Организационные формы: разнообразие форм применения технологий, методических приёмов: дифференцированные, групповые, коллективные, индивидуальные.

Преобладающие средства: разнообразные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: антропо-центрический, субъект-субъектный, сотрудничества.

Направление модернизации: гуманизации и демократизации педагогических отношений.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Общая цель авторских технологий «Учителя года России» — достигнуть высоких результатов образовательного процесса, обеспечить наилучшие условия для развития каждого ребёнка.

Концептуальные особенности

– Высочайшая профессиональная компетентность учителя.
– Гуманно-личностное отношение к ребёнку.
– Смысл образования — раскрытие творческих возможностей ученика.
– Оптимистическая вера в ребёнка: умение обучать всех без отбора, не унижая, не ущемляя достоинства.
– Коммуникативность, эмпатийность.
– Обеспечение детям радостного учения, успешного продвижения в программе.
– Отличное знание своего предмета.
– Широкая общая культура, эрудиция.
– Педагогическая и психологическая интуиция.
– Высокий уровень педагогической техники и методического мастерства.
– Непрерывное педагогическое творчество.

o Нацеленность на исследования: готовность работать в новых, непрерывно

– меняющихся условиях.

Постоянное самообразование, самосовершенствование.

Педагогическая техника (по А.П. Чернявской)

Педагогическая техника наряду с направленностью, знаниями и способностями — один из компонентов авторской педагогической технологии. Выделяются две группы компонентов педагогической техники:

1. Умение управлять собой:

владение своим телом (физическое здоровье, выносливость, способность контролировать мимику и пантомимику и использовать их для достижения целей обучения и воспитания);

управление эмоциональным состоянием (ровный положительный эмоциональный фон настроения, умение не накапливать отрицательные эмоции, способность выражать эмоции и использовать их в своих целях);

социальная перцепция (внимание, воображение, социальная чувствительность — умение почувствовать настроение другого человека, понять его причины принять его);

— техника речи (постановка голоса, дыхания, управление темпом и тембром , речи).

Умение взаимодействовать с личностью и коллективом в процессе решения педагогических задач:

дидактические умения;

организаторские умения (в том числе режиссёрские);

коммуникативные умения (в том числе невербальное общение);
техника предъявления требований (на основе гуманно-личностного подхода);
— техника оценивания (поощрения и порицания) и др.

Соотношение педагогической техники и мастерства описано в п. 2.3.

Высокий уровень педагогического мастерства включает следующие умения
(Д. Ален, К. Раин):

Варьирование стимуляции ученика (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п.).

Индуцирование установки учащегося на восприятие и усвоение материала (привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.).

Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.

Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).

Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреп лений.

Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.

Постановка вопросов, подводящих ученика к обобщению учебного материала.

Использование задач дивергентного типа (с возможными различными вариантами решения) с целью стимулировать творческую активность.

Определение сосредоточенности внимания, степени включённости ученика в умственную работу по внешним признакам его поведения.

Использование иллюстраций и примеров.

Мастерское чтение лекций.

Каждый из Учителей года обладает индивидуальным мастерством, имеет свой I уникальный, неповторимый опыт раскрытия творческих способностей своих подопечных. Но есть и объединяющие всех «надпредметные» особенности. Во-пер вых, это непрерывное-педагогическое творчество: эти учителя сами создают что- то новое, реализуют свои способности, постоянно совершенствуются, обязательно выходят за рамки урока. Во-вторых, для Учителей, года нет бесталанных детей и все его подопечные успешны. И, в-третьих, Учитель года — всегда одухотворённый человек, он счастлив и свободен в своей самореализации, самовыражении. Школа для него — жизнь, он всегда в движении вперёд, к новому.

Авторская технология формирования нравственного выбора школьников «Учителя года-90» А.Е. Сутормина

Нравственность — это разум сердца.
Г. Гейне

Главная цель: формирование нравственности через изучение литературы.

Особенности концепции

Самый страшный дефицит сегодня — это дефицит нравственности.

Нравственные законы сформулированы тысячелетия назад.

Заповеди христианства: «Почитай отца и мать твоих», «Будь добрым», «Неделай зла», «Плати добром за добро и справедливостью за зло», «Возлюби ближнего своего, как самого себя», «Не лги, не хитри, не двуличествуй» («Не лукавь»),И «Будь честен» («Не укради»), «Будь справедлив», «Будь скромен» («Не гордись»), «Не завидуй», «Трудись» («Не ленись»), «Проявляй заботу о больных и слабых», «Заботься о младших», «Умей отвечать за свои поступки».

«Человек с чистой совестью — это тот, кто вобрал в себя нормы и законы человечности, выстраданные и выношенные всем человечеством, кто соведает этот опыт и может с ним со-ведоваться, когда совершает свой выбор, принимает свои решения в жизни» (В. Тендряков).

«Совесть — таинственное свойство человеческой души, мешающее ему 6скотиниться» (Ф. Искандер).

Учитель словесности должен иметь собственное лицо, остро ощущать и нести ребятам свою неудовлетворённость, свою боль, своё стремление к истине, к добру, красоте.

Особенности содержания

Умелая, кропотливая работа с литературным текстом, точно найденная эмоциональная интонация урока, профессиональное владение классом, великолепная дикция, декламаторские данные.

Каждому приходится делать выбор — сегодня, каждый день. Сделать его очень непросто. Всему свой час и время всякому Делу. Приходит:

Время родиться и время умирать;

Время насаждать и время вырывать насаженное;

Время убивать и время исцелять;

Время разрушать и время строить;

Время плакать и время смеяться;

Время стенать и время плясать;

Время -разбрасывать камни и время собирать камни;

Время обнимать и время избегать объятий;

Время искать и время терять;

Время хранить и время тратить;

Время рвать и время сшивать;

Время молчать и время говорить;

Время любить и время ненавидеть;

Время войне и время миру;

Каждый будет давать этот ответ для себя.

Сутормин, исследуя тему нравственного выбора, рассматривает поведение людей также в критические моменты (гибель «Адмирала Нахимова», авария АЭС), задаётся вопросом: как добру отстоять ту нравственную силу, которая в нём заложена?

«Добро должно быть... с кулаками» (С. Куняев).

Авторская технология преподавания физики на основе интегративного принципа «Учителя года-91» В.А. Гербутова.

Целевые ориентации

Формирование целостной физической картины мира.

Развитие интереса к окружающему миру и к решению его глобальных проблем.

Концептуальные акценты

Интегративно-гуманитарный подход. Интеграция в преподавании физики предполагает наряду с законами физики рассмотрение комплексных проблем

Использование активных методов обучения — проблемных, трудовых,исследовательской, самостоятельной, творческой работы.

Рационализация учебной деятельности школьников, развитие общих Ёшодходов к работе с литературой, решению задач, алгоритмизация при решении проблем.

Оперативная связь обучения с учителем и учения с учащимися, взаимное обогащение, развитие системы контроля и самоконтроля, методов предметной диагностики и прогнозирования.

Творчество детей всегда представляет собой субъективную новизну. Учить творчеству не только можно, но и необходимо.

Использование современных ТСО, компьютеризация образования, создание компьютерных обучающих программ по всем предметам.

Особенности содержания и методики

-Авторская программа В.А. Гербутова базируется на принципе укрупнения дидактических единиц, объединённых в большие блоки, и принципа «открытой информации», заключающегося в последовательной подаче информации от широкого формата (с фиксацией узловых информационных моментов) до узкого (с фиксацией частностей) и обратно. Во главу угла Валерий Александрович поставил

изучение человека (человек и измерение, человек и космос.) и соответственно поменял местами разделы и темы.

Если принцип укрупнения определяет организационно-педагогические действия учителя, то принцип открытой информации обусловливает формирование эволюционных методов обработки информации учеником. Многократная проработка материала как индуктивным, так и дедуктивным методами

позволяет учащимся не только сформировать целостный информационный массив, но и установить логические связи внутри него.

Технология при её моделировании похожа на возводимое по новой технологии здание из монолита, когда сначала строится центральная многоэтажная конструкция от фундамента до последнего этажа, а затем сверху вниз заполняются модульные блоки по уровням заселённости и отделкой здания снизу вверх.

Этой «отделке» служат также занятия творчеством. С точки зрения психологии творчество проявляется при самостоятельном решении всякого рода новых задач человеком любого уровня развития. При этом деятельность учащихся может быть названа творческой, если её результатом становится продукт, обладающий не только объективной, но и субъективной новизной. Это положение для нас очень важно, так как на начальной стадии работы со школьниками нам очень часто приходится «изобретать велосипед». Дети открывают не новые вообще, а новые для себя проблемы и их решения.

Очень важна для непрерывного развития активного творчества учащихся органическая связь учебной и внеучебной деятельности.

Содержание обучения. Физика В.А. Гербутова — это очеловеченная физика. Эмоциональная. Психологическая. Щадящая. Потому что его программа — для учащихся базовой школы, для кого физика не будущая профессия, но способ видения мира. И на этом уровне всё просто — три большие теории (теория относительности Эйнштейна, квантовая физика и проблемы атомной и ядерной физики), как грани одного большого куба, объединяют не только эту науку, но всю человеческую жизнь,

«Интеллигентный и интеллектуальный» урок. На конкурсном уроке В.А. Гербутова «гвоздём» был мозговой штурм. Класс, разделённый на три группы, решал глобальные проблемы — что изменится в мироздании, техническом развитии цивилизации и биологическом зарождении жизни, если скорость света умень шится в два раза?

Валерий Александрович подходил к каждой команде, «подливал масла вя огонь» и переходил к следующей. Ребятам тоже не сиделось на месте, поэтому среди них порой не было видно самого Гербутова.

Когда через 15 минут лидеры команд изложили свои концепции выхода из экстремальных ситуаций, все вздохнули с облегчением: «человечество было спасено».

Информационно-обучающие программы (ИОП) — это «двойные» програм-мы: программы подачи информации в структуре иерархически укрупняющихся блоков, и программы деятельности учащихся, направленные на формирование способностей воспринимать и развивать информацию. Если программы подачи информации разрабатываются для учителя, то программы деятельности учащихся содержат психолого-педагогические принципы оптимальной деятельности школьников. Такое ветвление в определённой мере условно, потому что по мере развития учащихся они всё более активно участвуют и в организации подачи информации на занятиях. ИОП предусматривают выход системы «учитель — ученик» или «ученик — учитель» на взаимосвязанную и взаимообусловленную конструкцию «учитель — ученический коллектив — ученические группы — ученик — ученические группы — ученический коллектив — учитель». При этом особую роль начина- ют играть демократические принципы обучения.



Заруба Артур Викторович — *преподаватель музыки частной общеобразовательной школы «Колледж XXI» г. Москвы, кандидат педагогических наук, первый «Учитель года России»*

Авторская технология формирования музыкального мышления «Учителя года России-92» А.В. Зарубы

Трудно быть Богом, учителем быть ещё трудней
А. Заруба

Когда нет слов, Артур Викторович берёт дудочку и извлекает из неё волшебные звуки; с её помощью он смог бы объяснить даже безъязыкому инопланетянину, какой предмет преподаёт он в школе.

Целевые ориентации

Дать полноценное гуманитарное образование.

Формирование музыкального мышления.

Накопление интонационного словаря, представ-ленность и закрепление в нём «памятных мгновений» из классических произведений.

Педагогическая концепция

Творческое мышление — это не способность, присущая избранным, это навык, который люди осваивают в учебной деятельности.

Каждый ребёнок — композитор.

Каков учитель, таков и предмет, таково и отношение к этому предмету.

Каждый ребёнок способен понять шедевры музыкального искусства разных эпох, жанров и стилей, но ему нужно помочь.

Постоянное стимулирование познавательного интереса учащихся к музыкальному искусству.

Широкое применение игровых, групповых, активных форм и методов работы.

Рейтинговое наблюдение за учебной деятельностью каждого ребёнка (мониторинг).

Творчество может быть и в сочинении, и в исполнении, и в восприятии музыки.

Особенности содержания педагогической деятельности

Базовая программа — программа по музыке Д.Б. Кабалевского. В начальной школе упор на активную музыкальную деятельность учащихся по направлениям:

Ученик-композитор: сочинение своих вариантов мелодий изучаемых произведений, сочинение слов для вокальных произведений.

Ученик-исполнитель: пение всего программного музыкального материала (кроме песен — отрывки из опер, симфоний, балетов, концертов), игра на шумовых инструментах, обучение всех детей игре на свирели.

Ученик-слушатель: проникновение в каждую интонацию урока, накопление музыкально-интонационного словаря, определение композитора по неизвестной музыке.

В 5-8-х классах расширяются рамки изучаемой музыки, обобщаются знания по следующим темам: авторская песня, джаз, рок-музыка, музыка в кино, в театре и т.д.

Особенности методики

В начале процесса обучения диагностируется уровень музыкальной культуркш учащихся. В конце каждой четверти проверяется уровень обученное учащихся за истекший период.

Основной метод — разработанный автором метод развития музыкально-инто-я национного мышления, который включает в себя накопление «культурного багажа» по музыке разных стилей и жанров, развитие творческих способностей учая щихся.

А.В. Заруба выделяет три важнейших аспекта развития музыкального мышления младших школьников: это объём, связь и творчество.

Развитое мышление человека характеризуется способностью образовать содержательные абстракции, помогающие воспроизводить целостность явления, процесса или предмета.

Выполнять роль содержательной абстракции в музыкальном искусстве, согласно интонационной теории Б.В. Асафьева, может только интонация при подхоЯ де к ней как к смыслу. В этой теории под интонацией, в широком плане, понимается смысл речи, её психический тонус, настроенность. В более узком — «фрагментыт музыки», «мелодийные образования», «памятные мгновения», «зёрна-интона-Я ции».

1. Объём музыкального мышления предлагается рассматривать с точки зрев ния развитости музыкально-интонационного словаря учащихся, развитие которого создаёт основу для формирования способности к связыванию отдельных разрозненных музыкальных впечатлений в целостную картину музыкального искусщ ства и творческого проявления ребёнка в музыке.

Мышление, как процесс познания предметов или явлений, всегда включает себя поиск связей: внешних и внутренних, существенных и несущественных.

В массовой музыкальной педагогике пока ещё мало разработанных методов работы, направленных на установление интонационных взаимосвязей между музыкальными произведениями, изучаемыми на уроках, или в творчестве определённого композитора. Это не позволяет учащимся, особенно начальной школы, «видеть» связи нового произведения с уже известными им по близкому образному строю, стилевым и жанровым особенностям музыки. Для формирования целостного представления о музыкальном искусстве как базе полноценного музыкального творчества ребёнка А.В. Заруба применяет следующие приёмы.

Активное постижение зёрен-интонаций из всех разучиваемых на уроках произведений.

Ребёнок больше любит и лучше запоминает те интонации, которые им пропеты, пропущены через

себя.

Таким образом, пение тем, фрагментов из произведений не может быть формальным, пусть даже звуковысотно и ритмически точным, а обязательно должно быть «интонируемым», передающим смысл, эмоцию, образ, заложенный композитором.

Практика показала: оптимально исполнять разучиваемую мелодию закрытым ртом, что позволяет ученикам слышать себя и правильное пение учителя или его игру на инструменте, хорошо настроить вокальный аппарат, подстроиться неверно интонирующим детям к правильно поющим.

Если пропевание зёрен-интонаций проводилось систематически, то оно

становилось естественным для ребят, а в дальнейшем позволяло им, говоря о музыке, не только оставаться на вербальном уровне, но и напеватьотдельные

интонации для более точного и аргументированного выражения своих мыслей и чувств.

1.2. Интонационные приветствия и прощания на уроке.

Идея пропевания учителем музыки в начале урока приветствия «Добрый день» или «Здравствуйте» не нова. Ученикам соответственно нужно было повторить мелодию, пропетую учителем. Омузыкаленное приветствие проводилось в целях распевания (в удобной тесситуре, по звукам трезвучия, в поступенном восходящем или нисходящем движении).

По мере накопления интонационно-слухового «багажа» мы усложняли задание, стимулируя ребят не только повторять то, что пропел учитель, но и продолжать начатую им мелодию. Сигналом, что можно переходить на эту ступень методики, нам служило то, что часть детей начинали непроизвольно продолжать начатую учителем мелодию.

Аналогичным образом омузыкаливалось прощание в конце урока. Только, как правило, пели его на интонацию из произведения только что прослушанного или разученного на уроке.

2. Связь. Второй блок методов направлен на формирование связей и отношений между отдельными музыкальными впечатлениями учащихся.

2.1. Диалог интонаций.

Суть этого метода заключается в следующем: на одном из этапов знакомства с новым произведением или его относительно законченным фрагментом мы обязательно предлагали ученикам вспомнить интонации из других произведений этого же композитора, а также близкие по образу интонации из произведений других авторов, произведения этого жанра.

Сравнивая между собой интонации из одного произведения, ученики обнаруживали их интонационное родство. Работая по этой методике, учащиеся сами нашли родство всех тем первой части Пятой симфонии, родство интонаций «Танца Анитры» и «Песни Сольвейг» Э. Грига.

2.2. Интонационная цепочка.

3. Творчество. В этом блоке объединяются несколько методов, направленных на развитие воображения, фантазии, интуиции учащихся, опирающихся на более глубокое постижение языка интонаций музыкального искусства.

3.1. Сочинение в стиле определённого произведения, жанра, композитора.

3.2. Сочинение поэтического текста к мелодиям песен, романсов композиторов-классиков.

В этом методе ученикам предлагалось сочинить слова к мелодиям из вокальных произведений. Этапы выполнения этой методики следующие: сначала выучи-вается с детьми мелодия этого сочинения (без слов), затем определяется её образ-;, ное содержание — о чём она, какой человек в ней выражен, какое у него настроение, каковы его жизненные обстоятельства, что и как он мог бы сказать нам. После этого предлагается сочинить поэтический текст, подходящий по смыслу, ритму и стилю к этой мелодии. Ученики сочиняют, анализируют и отбирают лучшие варианты.

Рейтинг. Администрация и учителя озабочены тем, чтобы видеть реальные успехи или неуспехи каждого ребёнка. Условия для создания системы фиксации и I продвижения всех результатов учащихся создаются в рейтинговой системе оценивания.

1. Эта система должна отражать каждое положительное (и отрицательное) действие ученика на уроке.
2. Основное соревнование должно идти не между учениками одного класса или между классами в параллели, а между учеником на этом уроке и на следующем, в начале года и в конце, в этом учебном году и в прошлом, то есть ученика с самим собой.
3. Эта система должна не стать целью, а быть средством для развития учащихся.

Авторская технология преподавания русского языка и литературы «Учителя года России-93» О.Г. Парамонова



Парамонов Олег Геннадьевич — *учитель русского языка и литературы 1-й гимназии Брянска, заслуженный учитель РФ, поэт, кавалер почётного знака «Общественное признание», автор трёх поэтических сборников*

Учить надо не литературе, а литературой.
В. Каверщ

Литература — в первую очередь искусство, и Олег Геннадьевич — его творец. Он автор ряда поэтических сборников, которые имеют большой успех.

Парамонов уверен, что и преподавание — это в первую очередь искусство. А уж потом — методика и научные знания. Его талант проявляется во всём — в его четверостишиях, стихах, комментариях к урокам, художе- ственном чтении литературных произведений.

Уроки Парамонова — это по своей сути открытые уроки добра и человечности, мужества и любви к Родине. Он с. первых минут покоряет добротой и душевностью, эрудицией и талантом. Ученикам хочется слушать' его затаив дыхание, верить каждому слову, у них появляется желание самим стать лучше и делать что-то хорошее и полезное людям. От общения с ним школьники испытывают сильный эмоциональный подъём. Только большой Учитель умеет так щедро, без остатка отдавать ученикам всю душу, самого себя.

О.Г. Парамонов так определяет основные цели и задачи литературного образования в школе:

1. Урок литературы — это урок искусства. Сформировать представление о литературе как виде искусства, научить понимать внутренние законы этого вида искусства, применять полученные знания в процессе творческого чтения, отличать подлинно художественные произведения от явлений массовой культуры.
2. На основе понимания языка литературы как вида искусства научить школьника анализу литературного произведения как объективной художественной реальности.
3. Выработать представление о художественном мире литературного произведения, закономерностях творчества писателя, о литературе и мировом литературном процессе.
4. Показать специфическую особенность литературы как поэтической памяти народа. На основе принципа историзма определить диалектическую взаимосвязь традиции и новаторства, преемственность литературных эпох.
5. Определить национальное своеобразие и мировое значение русской литературы.
6. Объяснить феномен классики, позволяющий произведению искусства быть фактом разных исторических эпох, сохраняя свою эстетическую, познавательную и воспитательную ценность для разных поколений человечества.
7. Выявить характер и принципы взаимодействия литературы с другими видами искусства и общие закономерности развития художественной культуры человечества.
8. Воспитать устойчивый художественный вкус у учеников.
9. Выработать навыки грамотной устной и письменной речи.
10. Развить потенциальные творческие способности школьников.

Из концептуала

Только эмоции способны всколыхнуть и заставить учеников думать.

Понимать современность через классику.

Урок плюс игра, театр, музыка.

Не «проходить» писателя, произведение, а жить с ним, в нём.

Урок всегда с многоточием в конце, чтобы дети домысливали его сами.

Некоторые особенности

Авторская программа Парамонова включает гораздо больше, чем стандарт-ная. Так, Пушкин — весь: от сказок в 5-м классе до «Бориса Годунова» и маленьких трагедий в 8-м.

Как он умудряется втиснуть всё это в отведённые часы? Своеобразное опережающее обучение.

Пример: на «Тараса Бульбу», например, отводится девять часов — ему хватает трёх. Почему? Потому что тема чести была зачата раньше: ещё в «Капитанской дочке». Нет, ещё раньше, в «Дубровском». Или, пожалуй, ещё раньше — в «Алеко»...

Он проходит каждое произведение вроде в отдельности, но вся словесность — в целом, в объёме. «Для меня, — говорит Парамонов, — всё связано одним: чувством чести и достоинства, привитым в юности и пронесённым через всю Жизнь»...

Парамонов совершенно раскрепощён как личность (редкое качество, особен-№о у учителя). Кому посвящена «Полтава» — об этом спорят специалисты. Но он ^Говорит, что она посвящена Марии Раевской, будущей жене декабриста Волконского. «Я верю, что это так. Мне так хочется. И пусть мои дети верят, что это так».

Потому что и в «Полтаве» для него звучит тема чести, долга. Не боится признать себя сторонником разумного эгоизма. Между прочим, раскрепощённость — сеятое право и ученика.

Об оценках: «Это самое трудное. Наверное, потому, что им это не нужно. Это ведь нужно нам»... Что оценивает по достоинству у своих учеников? Умение самостоятелъно мыслить. И сам учится этому от них.

Никакие проповеди и абстрактные рассуждения не могут заменить живого, эмоционального воздействия художественной литературы. Особенно если де ло касается ребёнка. Ведь его путь к нравственной истине лежит через эмоции. И задача учителя — помочь ученику эти истины в художественном произведении увидеть.

Олег Парамонов сделал запись мультимедийных учебных пособий по литературе на СБ-КОМ в помощь учителю литературы, стремящемуся более глубоко и эмоционально познакомить сегодняшних старшеклассников с творчеством поэтощ XX столетия.

Используя возможности новых информационных технологий, О.Г. Парамонов предлагает доверительный разговор о минувшем столетии, отражённом вя творчестве представителей отечественной поэзии от Блока до Евтушенко. Видео-материалы сопровождаются документальными фотографиями из жизни поэтов, а текстовые документы включают методические разработки, позволяющие учителкш успешно подготовиться к урокам.

Одно дело читать книги — другое слушать, а ещё и видеть великолепное чтение высших образцов поэзии. Диски, которые он записал, сыграют огромную роль в развитии литературного вкуса, учительского творчества, подтолкнут детей к чтению литературных произведений.

О том, как к Олегу Геннадьевичу относятся ученики, ясно из сочинения, написанного на вступительных экзаменах в пединститут. Тема: «Мой любимый учитель». Посвящено О.Г. Парамонову.

Из каждого его выпуска кто-то поступает на литфак...

Авторская технология преподавания литературы «Учителя года России-94» М.А. Нянковского



Нянковский Михаил Александрович – *преподаватель литературы средней общеобразовательной школы с углублённым изучением отдельных предметов «Провинциальный колледж»*

Ценность школы равняется ценности ее учителя.
А.Дистервег

Он разработал систему теоретико-литературных представлений, которой, по мере историко-литературного изучения русской и западно-европейской классики, должны овладеть школьники. Общий принцип изучения теории литературы — овладение терминологией и навыками анализа различных уровней художественного произведения: от интерпретации событийной организации произведения (сюжетный уровень) — к постижению особенностей взаимодействия персонажей (система образов) — через анализ принципов предметной детализации (уровень детали) — к рассмотрению речевых механизмов произведения (уровень художественной речи). Значительное внимание уделяется пространственно-временной организации текста.

В 10-м классе отрабатываются родовые признаки эпоса, лирики и драмы, своеобразие и разновидности литературных жанров (особенно жанра романа

как наиболее активно развивающегося в данный период). Через

постижение структуры художественного текста учащиеся приводятся к пониманию нравственно-этической, философской, религиозной, идеологической пробле-Вматики, выявлению способов выражения авторской позиции, осознанию таких важных черт русской классической литературы, как гуманизм, патриотизм, отрицание насилия, идея сострадания, милосердия и т.д.

Структура курса литературы 11-го класса подвергнута более серьёзной переработке. Уменьшается удельный вес историко-хронологического изучения литературы XX века. В основе тематических блоков программы лежат типологические разновидности литературы (реализма, модернизма, постмодернизма и т.д.). В основу классификации литературных явлений положены не идеологические, а об-щекультурные и стилевые принципы. Подобный подход позволяет избежать непродуманных идеологических оценок того или иного социально-исторического явления, отражённого в литературе, и сосредоточить внимание собственно на художественных текстах. Изучается, таким образом, не общественно-политическая . Действительность (это задача курса истории), а реальность самой литературы, живущей по своим, эстетическим законам, во многом отличным от законов социальных.

Отечественный литературный процесс даётся в общемировом контексте. Параллельно с произведениями русских авторов изучается ряд явлений западных литератур (литература экспрессионизма, экзистенциализма, проза «потерянного поколения», драма абсурда и др.). Литература русского зарубежья изучается как , полноправная часть отечественной культуры.

Связь литературы с другими областями духовной жизни человечества определяет многочисленные межпредметные связи:

—с курсами МХК (образы мировой культуры в творчестве Мандельштама, А. Платонов и П. Филонов, футуристы и русская живопись начала XX века, эстетика карнавала в романе «Мастер и Маргарита»);

—основами философии (символизм и идеи В. Соловьёва, экзистенциалист-ские идеи в творчестве А. Камю);

—историей религии (интерпретация библейского сюжета в романе Булгако-ва, библейские образы у Платонова, образ Христа у Блока и Ахматовой).

Авторская технология развития речи младших школьников «Учителя года России-95» З.В. Климентовской



Климентовская Зинаида Викторовна — *учитель начальных классов школы-лицея № 4 г. Рязани, народный учитель РФ*

Нет мысли вне её выражения в языке, и поиски слова — это, в.сущности, поиски мысли.

Д. С. Лихачёв

В основе системы развития речи младших школьников лежит использование коммуникативно-личностного подхода в соединении с комплексной подачей языкового материала: лексики, грамматики, выразительных средств языка.

Целевые ориентации программы по развитию речей рассчитаны на школу повышенного уровня:

способствовать возрождению интеллектуального потенциала страны;

дать высокий уровень общеобразовательной подготовки;

приобщить детей к мировой цивилизации, миру искусства;

расширить возможности их контактов с детьми разных стран;

сформировать потребность к самосовершенствованию, самообучению, саморазвитию.

Концептуальные направления

Развитие интеллекта, речи, коммуникативных возможностей.

Привитие любви к русскому языку, воспитание внимания к слову, стремления овладеть богатством русской речи.

Обогащение словарного запаса и грамматического строя речи.

Формирование коммуникативных способностей, умений и навыков связно то изложения мыслей.

Максимальное развитие творческих способностей и логического мышления.

Развитие лучших нравственных качеств и нравственных взглядов на окружающий мир.

Ежедневная работа с единицами речи, наблюдения над словом.

Особенности содержания

Систематическая лексическая работа: этимологический анализ; толкование слова; многозначность; словообразовательный анализ; подбор синонимов, антонимов; использование фразеологизмов; словесное рисование с использованием метафор.

Синтаксическая и стилистическая работа:

—составление словосочетаний и предложений;

—перестройка текста с творческим дополнением;

—связный текст (озаглавить, выделить главную мысль);

—письменные сочинения разнообразных типов;

—литературное творчество детей;

—освоение законов построения текста;

—пользование словарями различных типов: толковым, этимологическим,словарями синонимов и антонимов.

Орфоэпическая работа: привитие произносительных норм. Основные формы работы:

—анализ текста-образца, принадлежащего перу мастера слова;

—нестандартность фронтальной беседы, рассчитанной на монологическую речь;

—конструирование предложений на заданную тему;

—интегрированные уроки;

—самооценки детей;

—творческие разминки («Продолжи фразу», «Определи основной тип высказывания»);

—создание эмоциональных ситуаций (например, восхищение природой с использованием восклицательных предложений);

—составление рассказа или сказки, где необходимо употребить, например, (группу родственных слов;

—«необычная монологическая речь» (составление маленького собственно)текста, умение правильно строить предложения, задавать вопросы).

Большое значение придаётся диагностике и последующей коррекции деятельности учащихся и учителя.

Авторская технология развития личности учащихся при изучении французского языка «Учителя года России-96» Е.А. Филипповой



Филиппова Екатерина Алексеевна — *учитель французского языка средней школы № 34 г. Рязани, заслуженный учитель РФ*

Учителя изрекают свои истины — результаты опыта всей жизни — через пропасть, и до уче ников, на другом, далёком берегу, доносятся лишь ропот волн, шум ветра и обрывки банальностей.

М.Уилсоп

Концептуальные положения

Опора на идеи коммуникативной дидактики.

Ориентация учебного процесса на личность обучаемого, его индивидуальные интересы.

Учёт регионального компонента в обучении, создание социокультурного опыта.

Усиление прагматических аспектов изучения языка.

Контекстность (аутентичность) чебного материала— погружение учащихся в аутентичную языковую среду (страноведческая информация, социально-культурная специфика школьников, их индивидуальный жизненный опыт, традиции, привычки в общении, индивидуальная мотивация и потребность в учении).

Привлечение образного мышления учащихся при представлении героев рассказа, драматизация, театрализованные ролевые игры.

Усиление психологического аспекта в обучении — использование упражнений, которые вовлекают учащихся в размышления о выборе профессии, о себе, |своих друзьях, семьях.

Игра: викторины, конкурсы, соревнования, задания на поисковый просмотр текста, разноплановые

творческие задания с учётом дифференцированного подхода к учащимся.

Использование на уроках и дома различных источников информации: словарей, учебников, печатных изданий, радио, телевидения, аудио- и видеокассет и,наконец, Интернета.

Работа по системе Станиславского, основа которой — вера в предлагаемые обстоятельства (задание «Представьте себе...» с спользованием деталей костюма, реквизита на уроках есть не что иное, как предлагаемые этюды в театральном училище).

Особенности содержания и методов

Мотивация. Для чего нужно учить французский и каким должен быть урок французского языка, чтобы быть конкурентоспособным и соответствовать требованиям современности?

Французский язык — это язык более 200 млн человек, проживающих в . 43 странах нашей планеты; официальный и рабочий язык ООН; второй язык Интернета; язык многочисленных литературных шедевров; язык, открывающий дверь в искусство, музыку, танец, кинематографию, кухню; язык моды и красоты.

Ученик — это активный субъект деятельности: задача учителя — организо-вать эту деятельность и создать условия для раскрытия творческих способностей ;. учащихся с учётом их интересов, уровня обученности и индивидуальных возможностей.

Учить французский надо для того, чтобы лучше понимать других людей и их культуру; обогащать свой словарный запас (существует много заимствований из французского языка); развивать своё творческое начало и критичность ума; видеть думающие глаза ребёнка, одухотворённого поэзией Превера и Сент-Экзюпери, музыкой Сен-Санса и Равеля... Бреля и Брассена.

Язык — это средство межкультурного общения. На уроках учитель делает акцентна значении культурных ценностей, а преподаёт, сопоставляя изучаемый Материал с родной культурой обучаемого.

Работа с информацией. В школьном обучении главным остаётся живое обращение участников урока, где поддерживается интерес к предмету, создаётся атмосфера сотрудничества, творчества.

Педагог учит детей самостоятельно добывать материая, критически осмысливать полученную информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, решать возникающие проблемы. Эту работу ученик может вести индивидуально или в содтрудничестве (в группах, в парах), с последующим выходом на более сложный вид деятельности с информацией — «метод проектов».

В основе авторской технологии — интрига, изюминка — движущий механизм деятельности:

—участие в олимпиадах и конкурсах «Знаешь ли ты Францию?»;

—работа с французской песней;

—работа с французской прессой;

—работа с текстами с использованием аутентичного материала;

—работа с рисунками и фото.

Авторская технология трудового обучения и воспитания «Учителя года России-97» А.Е. Глозмана



Глозман Александр Евгеньевич — *заместитель директора Центра образования № 293 г. Москвы, кандидат педагогических наук*

Линия, ведущая от того, чем человек был, цм тому, чем он стал, проходит через то, что он сде лал.

С.Л. Рубинштейн,

Педагогическое кредо: обучение в течение всей жизни; человек всё время хочет быть в зоне роста.

Цель системы школьного трудового обучения и воспитания {образовательная область «Технологиям) — формирование социально адаптированной, творчески думающей и активно действующей личности.

Задачи, решаемые технологией:

—формирование умений и навыков обработки различных конструкционных материалов;

—развитие творческих способностей и познавательной активности учащихся;

—подготовка их к профессиональному самоопределению;

—эстетическое просвещение и развитие художественного вкуса детей;

—воспитание уважения к народным традициям и культуре;
—расширение политехнического кругозора;
—социальная адаптация выпускников школы к современным условиям.



Рис. 69. Логическая структура учебно-воспитательного процесса

Разработана логическая структура содержания обучения (см. рис. 69). Этапы изучения технологии:

I — Человек и окружающий мир (1-4-й классы),

II — Школа мастерства (5-7-й классы),

III — Допрофессиональная подготовка (8-9-й классы),

IV — Профессиональная подготовка «Мастер декоративно-прикладного искусства» (10-11-й классы).

На начальном этапе обучения знания, умения, навыки выступают в качестве предмета, на изучение которого направлена активность учащихся;

на втором этапе — усвоенные ранее знания, умения, навыки рассматриваются как средство для решения различных теоретических и практических задач;

на третьем этапе каждому ученику для самостоятельной разработки и исполнения предлагается творческое задание-проект, соответствующий уровню его индивидуального развития.

«Художественно-технический труд»- в 5-7-м классах включает:
—формирование умений и навыков обработки конструкционных материалов;
—эстетическое просвещение и развитие эстетического вкуса;
—обучение приёмам логического мышления и развитие интеллектуальных способностей;
—воспитание культуры деятельности и потребности в творческом поиске;
—ориентация на профессиональное самоопределение.

Для управления деятельностью учащихся и определения качества их знаний разработаны тесты контроля.

Средства обучения представлены необходимой материальной базой: учебно-производственные мастерские: слесарно- и столярно-механические мастерские, кузница, мастерская керамики, кабинет трудового обучения начальных классов, 3 мастерская новой техники и технологии, участки; оригинальное оборудование, ин-струменты и приспособления.

Все учебные мастерские имеют научно обоснованное зональное деление: В разработке и изготовлении средств обучения принимают участие школьники. '

Формы организации обучения многообразны: урок, учебно-познавательная экскурсия, семинар, факультатив, кружок; внеклассные мероприятия: этнографические и туристические походы, участие в выставках, отчётные, персональные и коллективные школьные выставки, олимпиады, конкурсы, праздники, ярмарки творческих работ.

Авторская технология преподавания математики «Учителя года-98» В.Л. Ильина



Ильин Владимир Леонидович — *учитель математики физико-математического лицея № 30, г. Санкт-Петербург, заслуженный учитель РФ*

Открытие, сделанное учёным, предстаёт перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключа«и ется творческий труд учителя.

В.А. Сухомлинский

Направленность целей

Главная учительская и вообще человеческая цель стоит в том, чтобы помочь ученику стать свободной творческой и ответственной личностью, научить его лучше понимать процесс жизни, уметь ориентироваться в ней, быть споя собным найти своё индивидуальное место в жизни, уметвИ строить свою жизнь такой, какой хотелось бы её видеть.

Вызвать и поддержать у ребёнка желание учится— задача трудная и интересная, она не имеет однозначного решения и в каждом новом классе её приходится Решать заново.

Создание обстановки комфортности, безопасности для ученика, атмосфере уважительности друг к другу на уроках и в других взаимоотношениях.

Развитие способности мыслить свободно, без страха, творчески. Давать возможность каждому расти настолько, насколько он способен.

Концептуальные позиции

Образование имеет мало смысла, если оно не помогает понимать жизнь во всем её многообразии, со всеми печалями и радостями, всеми её тонкостями и необычайной прелестью.

Не «воспитывать», не «формировать», а помочь ученику стать таким, каким он способен, захочет быть и приложит для достижения цели значительные усилия.

Образование — процесс обоюдный и без активных желания и усилий ученика обречён на провал, каким бы замечательным ни был учитель.

«Всё'подвергай сомнению »

Учитель не БОГ и не носитель непреложной истины.

Обучение математике не цель, а средство на пути совершенствования лич ности ученика, её развития.

Равно важны как успехи учеников в изучении углублённого курса математики, так и те случаи, когда общение с учителем помогает кому-то из ребят осознать, что математика — это не его судьба.

Дисциплина должна основываться на чувстве, а не на контроле и подавлении.

Методические особенности

Ученики при ответе с места на уроке не встают, а отвечают сидя. Проверки выполнения домашних заданий и опросов по домашнему заданию на каждом уроке нет.

Каждый урок начинается с фразы: «Какие есть вопросы по домашнему заданию?» И ученики знают, что они могут задать любой вопрос, не опасаясь на- смешки со стороны класса или плохой отметки.

Ответы на возникающие вопросы предлагается давать другим ученикам, учитель же лишь комментирует или обобщает, за исключением тех случаев, когда никто из учеников не справился с предложенной задачей.

При любом ответе они не получат плохой отметки, даже если их решение оказалось неверным, а вот хорошую получить могут, поэтом без опасений выходят к доске.

Дополнительные задания для отстающих, переписывание контрольных работ, многочисленные пересдачи отсутствуют, есть консультации для желающих, когда ученик может прийти и задавать любые интересующие его вопросы.

Практикуются и работы на длительный срок (так называемые курсовые работы) и домашние контрольные работы, которые на проверку сдают только желающие, но отметка ставится за них по заранее объявленным жёстким критериям.

Наличие чётких критериев помогает ученику при целенаправленной работая над задачей формировать правильную самооценку, видеть истинный уровень своей подготовки, соразмерять свои амбиции и желания с реальностью.

Учитель старается развить критичность и непредвзятость мышления, не на- вязывать своего мнения

ученикам, а рекомендует выработать своё. Само по себе это делает неразумным вопрос ученика: «А как же всё-таки поступать в той или иной ситуации?» Он честно отвечает: «Не знаю. Это ваш выбор и ваша ответственность за этот выбор».

Когда начинает новую тему, даёт список дополнительной литературы, указывает другие возможные подходы к этой теме. Когда разбирает решения задач, стремится показать несколько возможных решений и обсудить с учениками достоинства и недостатки разных подходов.

В классе висит плакат, вот некоторые выдержки из него: «У тебя есть право сказать нет» и не чувствовать себя виноватым», «У тебя есть право совершать ошибки и право нести за них ответственность».

Очень важно развивать умение слушать и слышать собеседника, будь то учитель или товарищ по классу. В своём преподавании Ильин не только использует открытия, оригинальные идеи своих учеников, но и при работе с последующими классами не забывает сделать ссылку, рассказать ученикам, как в его курсе появилось то или иное доказательство, называет фамилию ученика, который его придумал, предлагает сравнить его с доказательством учебника. Такое бережное отношение к мнению ученика повышает его самооценку, побуждает к дальнейшему творчеству, да и сам процесс познания становится живым делом, а не заучиванием скучных правил и законов, придуманных неизвестно кем и неизвестно зачем.

Раскованности мышления способствует и правильное отношение к ошибкам.

Девиз: «Ошибаться не стыдно — стыдно не думать!

Математика как предмет изучения даёт возможность развивать такие качества личности, кар аккуратность, точность в изложении своих мыслей, систематичность в работе, активность, ответственность.

Ильин считает важным бережно относиться к атмосфере урока, нетерпим К опозданиям, всячески пресекает попытки высмеять товарища, обратить внимание на неудачную фразу или ошибку. Он старается решать все вопросы с самими учениками, не обращаясь без крайней нужды к помощи родителей, пресекает доносы учеников друг на друга, попытки наушничества; предъявляет одинаковые требования ко всем учащимся.

Избегает создания атмосферы неизвестности — заранее сообщает критерии отметок, программы зачётов и опросов, решает вопросы перевода из класса в класс Благодаря этому дети чувствуют себя в безопасности.

Авторская технология музыкального воспитания «Учителя года России-99» В.В. Шилова

Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека.
В.А. Сухомлинский


Шилов Виктор Васильевич — *учитель музыки средней школы № 138 г. Челябинска*

Целевые горизонты

Научить петь каждого.

Освоение интонационной речи.

Развитие слуха слушанием музыки.

Концептуальные позиции

Приоритет воспитания над обучением. Подчинение в любой момент своего бытия идее.

Русская ментальность. Русская духовность.

В основе нашей цивилизации — гармония.

Создание возможности ребёнку проявить себя в искусстве.

Развитие чувств. Настройка души.

Свобода в собственной душе ребёнка.

Общение — средство обретения свободы.

Единство знаний и нравственности на уроках музыки.

Пение рассматривается как процесс дарения всего себя, самого лучшего в себе другим людям.

Счастье — это когда ты — для других, а другие в ответ— для тебя. Если связь разорвана, счастья нет.

Песня может сделать человека лучше, чище, счастливее.

Талант — это чистая душа плюс огромное стремление к тому, что любишь. Музыка и связанные с нею мысли становятся сознанием учащихся, их мироощущением, способностью всегда поступать по-человечески.

Ученики заняты воспитанием в самих себе чувства высокого и бескорыстного, им предлагается обратиться внутрь самих себя.

Методические краски

В.В. Шилов показывает через музыкальное искусство пути осмысления жизни. На уроке в Москве учитель выполнил задачу не только разучить хорошую песню, но и сверхзадачу: он так воздействовал на сердца детей, что они попали в осо-бое состояние, которое называют «катарсис» — очищение через искусство. Они и не заметили, как поднялись на новую ступеньку в своей духовной жизни, захотели петь.

Можно сколько угодно учить ребёнка петь, но он не захочет петь, если не ощутит в этом процессе радости. А радость приходит только тогда, когда она принад лежит не тебе одному. Радость хороша, если её ощущают и те, для кого вы поёте;

Важнейшим компонентом работы педагога-музыканта Шилов считает организацию концертной деятельности (не важно, насколько масштабной, не важно, перед кем поют дети: перед одноклассниками, родителями или на большой сцене Дворца культуры. Важно другое: почувствовать, как в ответ раскрываются сердца тех, кто слушает).

Научить петь каждого ребёнка. Надо создать для него возможность проявить себя в искусстве. А что такое искусство? Это то, что изменяет мир вокруг нас. Что изменяет твою душу и вместе с тобой душу того, для кого ты поёшь. Эта то, что поющий ощущает, это его чувства.

Развивать чувства. Маленький принц говорил: «Главного глазами не увидишь, зорко одно лишь сердце». А сердце надо настроить. А что делать, если чувства есть, а голоса нет? Петь. Всё равно петь.

Свобода голоса. Важно настроить такой нужный для пения «аппарат» в своём Без свободы в собственной душе, т.е. без внутренней свободы, этого не достичь. А. как такого добиться? Как стать спокойным, раскованным? Чтобы стать свободным, надо общаться друг с другом, поговорить, успокоить друг друга.

Освоение интонационной речи. Если мы будем говорить сердито, недоброжелательно, свободы не добьёшься. Как мы догадываемся, что тот, кто с нами говорит, настроен к нам доброжелательно? По интонации. Ласково разговаривая, мы и сами становимся спокойнее. И не только на уроке — в жизни тоже. Вот почему так важно освоить интонационную речь.

Настройка души. Теперь надо настроить самый главный человеческий «ап парат» — душу. Учитель даёт послушать какое-нибудь классическое произведение. Спрашивает, какие чувства оно вызывает, подводя детей к правильному ответу. Только тогда предлагает спеть. До конца урока остаётся не больше 10 минут. Дети поют замечательно! Свободно, легко, испытывая наслаждение от самого процесса. Ведь перед ними поставлена большая прекрасная цель: поделиться своими чувствами со всеми, кто их слушает (даже если слушателей совсем немного). Чаще всего это часть класса. Довольно часто — родители. Уверенность не исчезает с окончанием концерта, она живёт в душе ещё долго, делая душу свободной, а это помогает и на других уроках, и в жизни вообще.

Значение концертов, больших и маленьких, в жизни многих учеников, которые вовсе не собираются идти учиться даже в музыкальную школу, трудно переоценить. Трудно переоценить и те знания, которые он дает детям, поскольку знания эти становятся их сознанием, мироощущением, способностью всегда поступать по-человечески. Знания и нравственность на уроках музыки сливаются.

Дети понимают, может быть, самое главное, ради чего и существует учитель музыки: они понимают, что без музыки полноты жизни нет.

В.В. Шилов по мироощущению — романтик, но при этом он прагматически точно продумывает план каждого своего урока, зная, какими методами лучше всего воспитывать в детях стремление к высокой цели, благородным чувствам.

Авторская технология преподавания русского языка и литературы «Учителя года России-2000» В.А. Морара



Морар Владимир Алексеевич — *преподаватель русского языка и литературы гимназии № 1 г. Калининграда*

Литература — это сокращённая Вселенная.
Салтыков-Щедрин

У В.А. Морара блестящие знания не только литературы, но и истории, политологии, юриспруденции; это не просто совокупность правильных идей, законов, нравственных концепций, а глубоко осознанная философско-педагогическая позиция.

Он чувствует и понимает ребёнка, его внутренний, динамично развивающийся мир. Учитель не стремится навязать своё мнение о характере и поступках героев, идеях того или иного литературного произведения. Для Владимира Алексеевича важно, чтобы ученик открыл проблему сам, проникся её сутью, проанализировал, сумел в мельчайших деталях и фактах разглядеть замысел автора, найти ответы на собственные вопросы.

Главная задача — воспитание патриотов, людей, которые преданы Родине не на словах, а на деле.

Концептуальные положения

- Тщательная разработка каждого урока.
- Исключительное воспитательное значение урока литературы.
- Нравственное воспитание учеников — сверхзадача преподавания литературы.
- Самостоятельная формулировка цели урока.
- Эпиграф — компас в работе, поскольку всегда связан с главной мыслью сочинения.
- Совершенствование навыков написания сочинений.
- Работа со словарями.
- Понимание, прочувствование; показ знаменитых картин.
- Совместное прочтение поэтических произведений.

Методические особенности

Непосредственная задача учителя-словесника — воспитать хорошего читателя, научить видеть глубины художественного текста, чтобы восприятие настоящей ли тературы вызывало эстетическое наслаждение. Формирование знаний для успешной сдачи всевозможных экзаменов — это очень важная задача, которой пренебрегать не стоит, но и переоценивать её не нужно. «Книгу необходимо сделать инструментом познания жизни и своего места в ней, а не только учебным пособием».

Продумывая систему вопросов к уроку, В. А. Морар всегда идёт от текста: ищет проблемы, которые будут интересны и ему, и ученикам.

Готовясь к каждому уроку, стремится создать его концепцию: найденная проблема для обсуждения, используемые средства (в том числе система вопросов), цели — учебные, воспитательные, развивающие, предполагаемый результат —Щ всё это должно составлять единое целое.

Концепция урока — всего лишь его канва, стратегическое направление. Урок — живой процесс, направляемый учителем. И сюрпризов может быть сколько угодно. Такое сопоставление судеб, различных персонажей некрасовской лирики в «домашних заготовках» не числилось. Но тем лучше Многие подобные «подсказки» учеников помогали при рождении урока.

Умение организовать диалог — умение поставить вопрос. К сожалению, редко вопрос ставится так, что в нём уже и содержится ответ.

Свою педагогическую философию В.А. Морар мог бы выразить одним ело- вом: сотворчество. Именно сотворчество стало для него высшей формой сотрудничества.

Понимание литературы не сводится к знанию, но может существовать только на фундаменте знаний.

«Чувство родины — основное в моём творчестве», — с гордостью говорил С. Есенин. Чувство Родины учитель и пытается пробудить в своих учениках. Необходимо, чтобы они понимали, что нация — это общность святынь, общность культуры как системы ценностей, которая бережно передаётся из поколения в поколение. Национальность — вопрос не происхождения, а поведения, не «крови», а культуры, поэтому русский тот, для кого судьба России — его судьба. Духовность, гуманизм, соборность, любовь к своей земле и её истории — всё это и воспитывает русская литература, об этом и надо говорить с учениками.

Урок ценен тем, что он является синтезом обучения и воспитания.

Учитель стремится, чтобы урок литературы приобретал форму полилога, т.е. такую форму взаимодействия, когда точка зрения учителя — одна из множества представленных в процессе обсуждения той или иной проблемы. Мнения вообще не оцениваются по шкале «правильное — неправильное».

Проблемный вопрос — фундамент проблемной ситуации на уроке, а урок и есть совокупность таких ситуаций.

Продолжение урока — это воспитанная в личности потребность к самосовершенствованию, самовоспитанию, самообразованию.

Урок — живое общение, и может возникнуть немало неожиданностей. Мастерство педагога — в умении гармонично сочетать продуманное заранее с импровизацией, подхватывать мысль, высказанную учеником, слушать своего собеседника.

Урок — процесс управляемый, но мастерство педагога заключается в том, чтобы это управление принимало форму спонтанности.

Для поддержания интереса учащихся к учебному процессу используются игра, интегрированные уроки, ребята размышляют о жизни людей, о жизни целых народов, проводят параллель с сегодняшними днями.

Авторская технология преподавания «Технологии» «Учителя года России-2001» А.В. Крылова

Предмет — не учебная дисциплина, а проблема, рассматриваемая па междисциплинарном уровне.
МЛ. Скаткип

Крылов Алексей Валентинович, учитель средней школы № 67 г. Екатеринбурга.

Любит авторскую песню, но с удовольствием слушает и рок-музыку. Научившись у жизни творческому отношению к действительности, Алексей Валентинович передаёт этот опыт ученикам.

Принципиальные позиции

Творческий подход к решению любых проблем.

Метод проектов + деятельностный подход.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Ребёнок делает с удовольствием только то, что сам выбрал.

Деятельность строится не только в русле учебного предмета.Лозунг деятельности: «Всё из жизни, всё для жизни».

«Использование окружающей среды как лаборатории, в которой происходит процесс познания».

Характеристика деятельности

На уроках труда дети работают над проектами, и не просто так, а «по системе». Её этапы: организационный, конструкционный, технологический, презентационный.

На организационном этапе осуществляются мотивация и уяснение ориенти- ровочной основы действий (ООД). Ученики выбирают тему проекта, обосновывают её; составляют план работы; определяют объём знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения проекта; работа с информационными источниками.

На конструкционном этапе ООД продолжает формироваться. Идёт актив- ный поиск оптимального решения конструкции будущего изделия, формируются навыки систематизации различных приёмов поиска решений, происходит знакомство с алгоритмами, инструкциями и опорными схемами.

На технологическом этапе, основная цель которого — создание реального объекта, действия реализуются в материальной форме. Необходимость обращаться к инструкциям и алгоритмам отпадает, и функцию ориентировочной основы ; выполняет внешняя речь. Ученики обосновывают конструкционные и технологические решения, проговаривая этапы создания объекта.

Презентационный этап. Постепенно действия учащихся автоматизируются, они всё реже обращаются к опорным графикам, схемам, чертежам. Ориентировочная основа действий — внутренняя речь. Работа над проектом подходит к презентационному этапу, на котором выполненная работа анализируется, структурируется, ей даётся самооценка, а в финале проект выставляется на коллективную защиту, которая позволяет судить об уровне сформированное™ учебных действий.

Программное содержание курса «Технология»

Творческий проект в 5-м классе. Понятие о проекте. Виды проектов. Поня- тие о творческой конструкторско-технологической задаче. Методы и приёмы конструирования (метод проб и ошибок, метод контрольных вопросов). Основные этапы проектирования: анализ технического задания, установление технических требований, оценка своих материальных и профессиональных возможностей для ,

Таблица 12 Согласование этапов творческого проекта с этапами формирования умственных действий

Этапы творческого	**Этапы формирования УД**
Организационный	Мотивация
	Ориентировочная основа действии (ООД)
Конструкционный	Материальное действие
Технологический	ООД — внешняя речь
	ООД — внутренняя речь
Презентационный	Интериоризация

разработки и реализации проекта, эскизирование, деталировка, изготовление образца, определение его примерной «цены», защита.

Творческий проект в 6-м классе. Работа с информационными источниками. Формирование банка идей. Методы и приёмы конструирования (метод проб и ошибок, метод контрольных вопросов, метод морфологического анализа). Основные этапы проектирования: анализ технического задания, установление технических требований, оценка своих материальных и профессиональных возможностей для разработки и реализации проекта, эскизирование, деталировка, изготовление чертежей, изготовление образца, расчёт стоимости используемых материалов, защита.

Творческий проект в 7-м классе. Обоснование темы проекта. Работа с информационными источниками. Формирование банка идей. Методы и приёмы конструирования (метод проб и ошибок, метод контрольных вопросов, метод морфологического анализа, метод фокальных объектов). Основные этапы проектирования: анализ технического задания, установление технических требований, оценка своих материальных и профессиональных возможностей для разработки и реализации проекта, эскизирование, деталировка, изготовление чертежей, составление технологической карты изготовления изделия, изготовление образца, расчёт стоимости изделия, реклама проекта, защита.

Творческий проект в 8-м классе. Приёмы коллективного поиска конструкционных решений. Обоснование темы проекта. Осознание проблемы. Выявление противоречий. Работа с информационными источниками. Формирование банка идей. Макетирование. Методы и приёмы конструирования (метод проб и ошибок, метод контрольных вопросов, метод морфологического анализа, метод фокальных объектов, операторы АРИЗ). Основные этапы проектирования: анализ технического задания, установление технических требований, оценка своих материальных и профессиональных возможностей для разработки и реализации проекта, эскизирование, деталировка, изготовление чертежей, макетирование, выявление противоречий, составление технологической карты изготовления изделия, изготовление образца, экономическое обоснование, реклама проекта, защита проекта.

Техническое задание должно быть сформулировано так, чтобы оно способствовало возникновению интереса и индивидуальных творческих способностей школьников. Например: «Разработать и изготовить модель (игрушку) плавающего средства (шлюпка, парусное судно, катер, плот, катамаран, подводная лодка, непотопляемый костюм)».

Если где-то мысль застопорилась, учитель выкладывает перед ребёнком компас, катушку из-под ниток, солонку, лезвие бритвы и так далее. Правильное решение приходит само!

На занятиях учитель ведёт к тому, чтобы ребята поняли: знания о способах преобразования материалов, которые они сегодня получили, не есть конечные знания. Это лишь фундамент, который легко надстраивать.

Технология гораздо больше, чем работа с каким-то конкретным материалом, — это! предмет общения, межличностных отношений, предмет искусства, творчества.

Авторская технология преподавания иностранного языка «Учителя года России-2002» И.Б. Смирнова

Только тот человек может считать себя грамотным, который знает хотя бы два иностранных языка.

К. Маркс



Смирнов Игорь Борисович — *учитель немецкого языка средней школы № 9 с углублённым изучением отдельных предметов г. Гатчины Ленинградской области, заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук*

Он

Чтобы использовать коммуникативную методику, нужно в совершенстве владеть языком. Игорь Борнео вич знает немецкий настолько хорошо, что не только печатается в немецкой прессе, но даже пишет стихи по- немецки.

Концепция изучения иностранного языка

Научить языку можно только в общении.

Никогда не вести уроки по-русски.

Для общения важны модели, которые употребляются в тех или иных речевых ситуациях. Это путь изучения родного языка.

Маленькому ребёнку никто не объясняет, где подлежащее, где сказуемое, какие грамматические категории имеет глагол или существительное. вычленяет на слух грамматические модели и свободно ими оперирует. Вот этот принцип и лежит в основе коммуникативной методики.

Важно не понимание учеником прочитанного, а то, что его заинтересовало в тексте.

Создание условий для использования в классе своего социального опыта.

Урок — прообраз реального общения людей.

Особенности урока

Конкурсный урок. Состав класса: одна «немка», не прошедшая во второй этап, и... множество желающих помочь. Увы, добровольцы либо не владели языком вообще, либо учили его в детстве. Что делать в такой ситуации? Перейти на русский язык? Игорь Смирнов остался верен себе и своей методике. На уроке звучала немецкая речь, немецкая песня, были написаны фразы на немецком. Но все прекрасно поняли, о чём идёт речь. Вот карта, учитель показывает на ней страны, где говорят по-немецки. Цифра — 120 миллионов. Потом Игорь Борисович поворачивается к своим ученикам и охватывает группу одним широким жестом. Ясно: «120 миллионов в мире говорят по-немецки, и к ним сегодня прибавится ещё 6 человек».

Уже после урока Игорь Смирнов объяснил: «Ученик активен. Он работает. И педагогу нужно быть всё время в движении. Процесс общения настолько захватывает... Дети, которым трудно даётся язык, в любом случае повторяют несколько раз за другими детьми. Они слышат других. Ситуативная наглядность даёт возможность отойти от русского языка и мыслить на иностранном».

И.Б. Смирнов знает, что путь к своему призванию не всегда прям и прост, и уже хорошо понимает, чего хотелось бы ему увидеть в детях, и не только родных. Главное и определяющее — это самостоятельность, это свобода в сплаве с ответственностью за собственный выбор. Это критичность, умение оценивать и анализировать и конечно, чувство уверенности в собственных силах.

Авторская концепция преподавания истории и обществознания «Учителя года России-2003» И.А. Карачевцева

Люблю отчизну я, но странною любовью.
Не победит её рассудок мой.
Ни слава, купленная кровью,
Ни полный гордого доверия покой,
Ни тёмной старины заветные преданья
Не шевельнут в душе ответного мечтанья.
М.Ю. Лермонтов

Принцип искания правды. Нет в современной школе более противоречивого и «скользкого» предмета, чем история. Например, с каких позиций следует рассказывать детям об октябре 1993 года? В учебниках про то, на чьей стороне была правда, ничего не говорится. Поэтому ответственность за трактовку прошедших событий ложится на учителя.

Игорь Карачевцев, преподаватель истории и обществознания, тем и приглянулся конкурсному жюри, что не претендует, на роль «прокурора» прошлого, а ищет на уроках истину вместе с учениками. Собственная позиция у

Игоря Альбертовича, разумеется, есть, и он считает себя вправе её высказывать. Но при этом с уважением относится к мнению каждого ученика.

Принцип взаимного интереса. Почему-то всегда говорят о том, что ребятам должно быть интересно на уроке. А может быть, важней, чтобы учитель каждый день шел на работу, как на праздник, чтобы он продолжал усиленно изучать свой предмет и обдумывать новые идеи преподавания? У лучшего учителя России-2003 своё представление, как надо учить в школе:

Принцип живой истории. Бездумное заучивание фактов, теорем и законов приводит- к скуке. Хотелось бы сделать в школе живую алгебру, живую историю, живую физику... Для этого хорошо бы, к примеру, изучать физику как историю судеб учёных, которые в определённый момент приходили к тем или иным открытиям. А литературу не как перечисление стилистических особенностей произведений и каких-то исторических дат, а так, чтобы ученики слышали живое биение сердца человека, создавшего их...

И.А. Карачевцев — учитель-исследователь. Кроме того, он еще и мечтатель. Хочет, чтобы каждый школьник любил и понимал предмет, которому его «обуча-ют», не терял попусту время. Чтобы в школе всем было хорошо. А из ребят вырастали интересные личности, независимо от той профессии, которую они выберут.

Технология воспитания в процессе обучения «Учителя года России — 2004» Е.И. Славгородского

Для юности одной молодости недостаточно.
А.И. Герцен

а

Каждый урок — это восхождение. Но не то, что заканчивается вершиной, то, после которого понимаешь, что «после гор могут быть только горы».
Е.И. Славгородский

Учитель года-2004 Евгений Игоревич Славгородский (р. в 1979 г.) — учитель русского языка и литературы, всего три года назад закончил филфак Калининградского госуниверситета и отправился работать учителем в сельский посёлок Крылово. Кроме того, он учится в аспирантуре и преподаёт философию в Калининградском университете, успевает читать лекции о поэтах Восточной Пруссии для сельской молодёжи в местном Доме культуры, добираясь туда на велосипеде.

Сельская школа. Евгений Игоревич выбрал сельскую школу, чтобы испытать, проявить себя; он считает, что сельские дети более открыты. А городские больше готовы отвергнуть ваше мнение, они смотрят на всё критически. С сельскими детьми работать гораздо ответственнее: они больше вам доверяют.

Доминанта на лицо другого человека. Преподавать литературу надо для того. чтобы человек стал понимать себя и мир вокруг. Не понимать с точки зрения Научной или философской (хотя и это, может быть, важно), а понимать по-человечески. А что значит понимать? Это уметь жить в мире, уметь общаться и понимать Ценность другого «я». Ценность другого человека — вот что самое главное в литературе.

Современная классика. Евгений Игоревич выделяет ту литературу, которая Не является современной, хотя и пишется сегодня. Ту, которая продолжает традиции XIX века. Это лагерная проза, деревенщики... Всё, что называется «возвращением к корням», а не является так называемым приобщением к «мировой традиции», к постмодернизму, когда люди пытаются играть в игры, а не быть естественными, искренними.


Карачевцев Игорь Альбертович *(р. в 1962 г.) — учитель истории и обществознания, директор гимназии №166, г.Санкт-Петербург*

У ребёнка должно быть право выбирать, что наиболее оптимально для чтения.Речь не о том, чтобы разгрузить программу, а о том, чтобы учитель мог предложить Ученику вариативность чтения. То есть привлечь его к тем книгам, которые ребёнку наиболее симпатичны и интересны. Список литературы должен быть вариативным. Все дети разные, и тут не должно быть догматизма.Литературное произведение должно применяться к жизни учеников, они должны что-то из него почерпнуть — только в этом случае можно привить интерес к классической литературе.

Сегодня расширяется информационная агрессия по отношению к человеку. Информационные средства обрушивают на учащихся потоки не всегда по-лезных сведений. Телевидение не так страшно, как Интернет, который поглощает столовой, — информатизация тотальная, человек вообще не хочет выходить из дома. Но компьютер должен быть средством, а не целью.

Философская мудрость. На мастер-классе Евгений Славгородский предложил " я своим коллегам такую ситуацию: «Представьте, что вы — японский садовник, у вас ; великолепный сад и к вам едет император. Как вы будете готовиться к его приезду?»Оказывается, японец сделал бы так: срезал бы все цветы, кроме одного, который стал бы воплощением всего сада. Надо научиться собирать мир вокруг себя. Ведь мир — это осколки, их нужно стараться собирать в единое целое. И это подвиг всей жизни.

О конфликтах. Если возникает конфликт с учениками, учитель обязательно идёт навстречу. Учитель всегда должен так поступать, даже если конфликт неразрешим, даже если ученик не воспринимает учителя. Нельзя наращивать злобу, надо продолжать работать, учить. И пытаться найти ту точку, которая будет интересна ученику.

Педагогические приёмы. Самый главный приём Славгородского — это диалог. Весь учебный материал можно убрать в диалог. И больше всего он любит «формулу улыбчивого общения» — когда он может свести ситуацию к той, которая , вызовет улыбку.

Задача у учителя литературы универсальная: затронуть и ум, и сердце ребёнка. У Евгения Игоревича получается интеллектуальная сфера. Ребята великолепно умеют полемизировать, аргументировать свою точку зрения. Но он умеет дать окраску этой сфере. Например, есть задание, которое называется «свободное письмо». Тут не имеет никакого значения, как ученик пишет, какие мысли выражает. Он может даже нарисовать какую-нибудь картинку. «Свободное письмо» формирует способность говорить свободно. А сочинения учитель всегда оценивает по содержанию. Больше всего не любит неискренность. Если получил пусть маленькое сочинение, но искреннее — это будет оценено достойным образом.

Дети везде одинаковые — интересные, умные. Ребята из класса, где он вёл урок, так здорово дали определение, каков он — мудрый человек... Они уловили суть: мудрость, по их мнению, — это соединение теории и практики, обучения и воспитания в нечто одно, называемое жизнью.

Учитель познаётся не по одному уроку, а по целой цепи. По тому, как он работает в течение года, как к нему относятся дети. Целостность этой цепи — вот что « делает учителя учителем.

Рекомендуемая литература

Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Казань, 1988.

Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти. М.: Народное образование, 1994.

Гербутов В.А. Программа факультативных занятий и курса по выбору для учаашхея 7-11-х классов базовой школы по физике. Минск: Минский городской ИУУ, 1991.
Заруба А. ...И следи за рейтингом // Учитель года. 2000. № 3.
Зорина ЛЯ-. Программа — учебник — учитель. М.: Знание, 1989.
Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасович Н.Н. и др. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989.
Кап-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.
Климентовская З.В. И приходит Поэзия прежде, чем свет. Рязань, 2000.
Климентовская З.В. Слушайте тишину. Рязань, 1994.
Конкурсный урок на звание «Учитель года России-96» в гимназии № 1526 г. Москвы // Иностранный язык в школе. 1997. № 2.
Крылов А. Техническое задание — изобрести подлодку // Учитель года. 2001. № 6.
Международный конкурс учителей: Сборник материалов 4-го подсеминара / Под общ. ред. М.М. Сидоренко. Артек, 2001.
Морар В. Побеждает диалог // Учитель года. 2001. №6.
Нянковский М.А. Преподавание литературы в старших классах. М.: Академия, 2002.
Парамонов О. Поэты глиняного века // Учитель года. 2001. №3.
Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. М., 1998.
Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
Скаткин МЛ. Изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта. М., 1977.
Странная колыбельная // Литература в школе. 1997. № 3.
Сутормин А.Е. Время искать и время терять // Учительская газета. 1990. № 49. Декабрь.
Учитель года: лучшее от лучших: Сборник методических материалов. М.: АПК и ПРО, 2001.
Учитель года: лучшее от лучших: Сборник методических материалов. М.: АПК и ПРО, 2002.
Хозяиное Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. М.: Высшая школа, 1988.
Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
Чернявская АЛ. Педагогическая техника в работе учителя. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

8.10. Технологии учебников и учебно-методических комплектов

Учебник — представитель науки в школе.
ЯП. Каптерев

Учебник — это: а) книга, в которой систематически излагаются основы зна- ний в определённой области; б) содержание обучения и воспитания, разработанное с учётом дидактических принципов и закономерностей усвоения; в) средство обучения, с помощью которого осуществляется организация усвоения содержания.

Для большинства учителей учебник определяет не только содержание учебного материала, но и применяемую технологию в рамках традиционного обучения, хотя имеется немало учебников, написанных под данную технологию.

Учебник выполняет следующие технологические функции:

обучающую (содержательную):

—информирует школьников в области данного предмета;

—формирует умения и навыки, предметные и общеучебные (частично);

—содействует повторению, закреплению и обобщению учебного материала;

организационно-методическую (процедурную):

—определяет форму подачи информации: дозировку материала, размер дидактических единиц, последовательность изучения;

—управляет самостоятельной работой учащихся;

—реализует (в некоторой степени) дифференциацию и индивидуализацию я обучения;

—помогает контролю усвоения учебного материала (содержит вопросы к тексту);

—играет роль справочника (если имеет справочный аппарат);

—даёт возможность выбора материала для занятий по особым программам;

развивающую:

—создаёт опыт творческой деятельности учащихся (через постановку и решение учебных проблем, творческих заданий);

—помогает формировать и развивать интеллект (память, мышление, самостоятельность и др.);

воспитывающую:

—мотивирует учебную деятельность школьников, связывает обучение с жизнью;

—передаёт определённое эмоционально-ценностное отношение к миру, воспитывает патриотизм, формирует мировоззрение.

Современный учебник всё больше и больше оснащается методическим аппаратом организации усвоения информации, задавая процессуальный аспект технологии, становится моделью объекта (см. рис. 70). Учебник содержит: а) информативный компонент (систему знаний); б) систему заданий, развёртывающих логику понятийной линии курса в соответствии с дидактическими этапами и уровнем : усвоения; в) деятельностный компонент (задания, нацеленные на конкретизацию

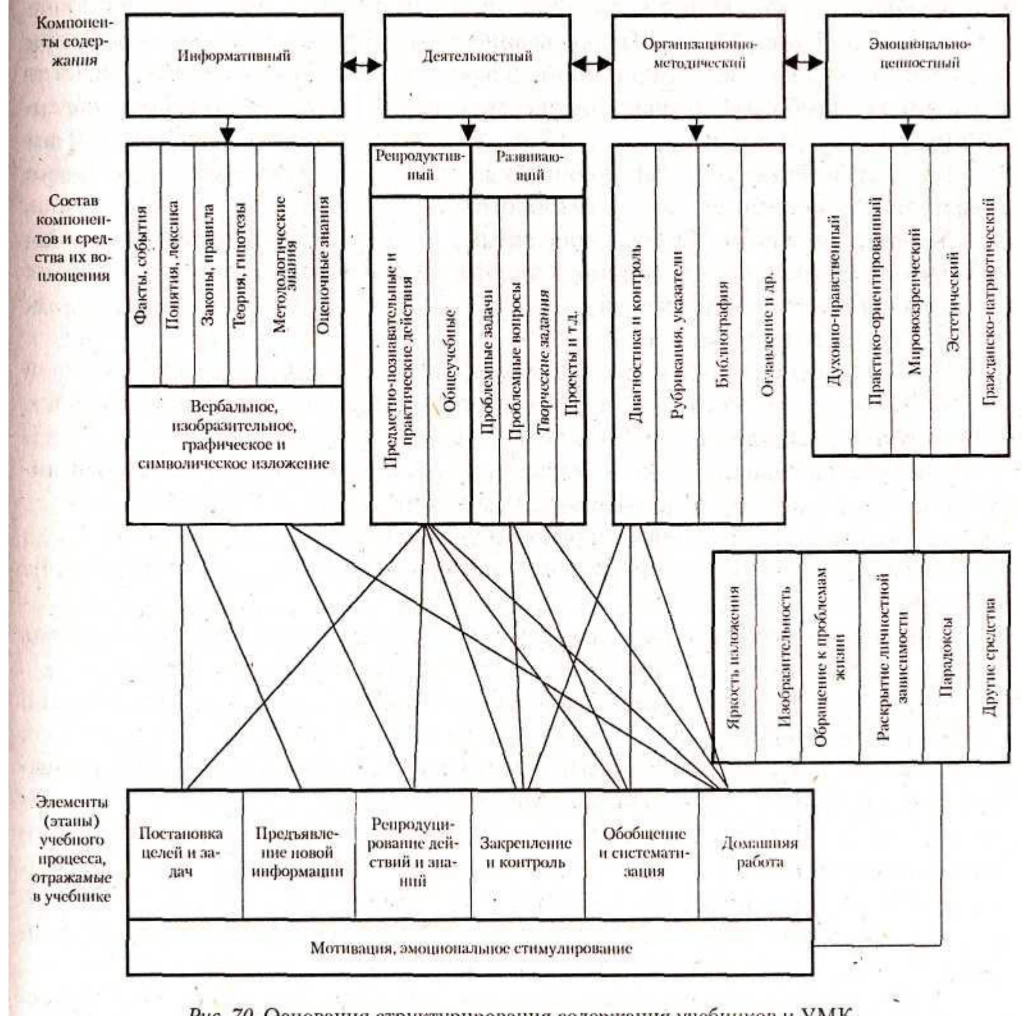


Рис. 70. Основания структурирования содержания учебников и УМК

и усвоение репродуктивных и творческих способов действия); г) организационно методический компонент (обобщающие материалы, справочный раздел, в котором помещаются дополнительные и пояснительные тексты, выполняющие одновременно рефлексивную и контрольную функции); д) эмоционально-ценностный компонент, заложенный в содержании (языке, стиле, иллюстрациях). Все эти средства обеспечивают постепенный переход учащихся от коллективно распределённой учебной деятельности к индивидуальной самостоятельной работе с текстом учебника.

Учебно-методические комплекты (УМК). Одним из главных требований к учебнику является ограничение его объёма. Учебник, решая главную задачу — отражение стандарта той или иной образовательной области, неизбежно оставляет за своими рамками остальное содержание во всём его богатстве и разнообразии. В последнее десятилетие в образовательной практике реализуется идея учебно-методического комплекса, зародившаяся в середине 80-х годов.

Учебно-методический комплект (УМК) представляет собой систему ди- дактических средств обучения по конкретному предмету (включая пособия для учителя), создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач.

Задающей основой УМК является учебник и программа, реализации которой помогает целый комплект вспомогательных печатных и технических средств,УМК можно представить как развёрнутый учебник, снабжённый всевозможными дидактическими материалами, которыми сопровождается учебный процесс.

Сегодня в УМК как сопровождающий комплект учебника могут входить:

Учебные пособия для учащихся, расширяющие, интерпретирующие или обобщающие содержание учебного предмета или его частей.

Рабочие тетради, предназначенные для организации самостоятельной работы учащихся и содержащие разнообразные задания и дополнительную учебную информацию, которая помогает лучше понять и закрепить изучаемый материал.

Краткие курсы, помогающие учащимся в повторении основных сведений соответствующего школьного предмета. Они написаны авторами известных школьных учебников. Конспективное изложение материала позволит быстро найти в книгах нужную теоретическую справку, примеры использования того или иного положения.

Школьные практикумы, включающие описание самостоятельных практических и лабораторных работ, предназначенных для закрепления пройденного материала, разнообразные варианты Творческих заданий, а также дополнительный информационный материал для учащихся.

Справочники и справочные материалы, содержащие все необходимые учащимся сведения по курсу школьной программы. Ими можно пользоваться как при изучении нового материала, так и при повторении пройденного. Справочники по различным предметам необходимы не только в школе, но и при поступлении в вузы.

Словари школьника, помогающие учащимся быстро найти толкование слова; объяснение термина, относящегося к тому или иному явлению. Отбор слов и терминов, включённых в словари, соответствует тематике школьных программ и учебников.

Предметы в формулах и таблицах. Это справочные пособия, где в наглядной форме изложен теоретический материал по биологии и экологии. Весь материал представлен в виде таблиц, что даёт возможность проще воспринимать и запоминать всё необходимое.

Научно-познавательные и занимательные книги. Это книги для внеклассного чтения (хрестоматии, отдельные научно-популярные очерки, энциклопедии), рассчитанные на учащихся средних и старших классов. В них в интересной и увлекательной форме, просто и доступно рассказано о различных фактах, явлениях, научных открытиях.

Мультимедийные пособия, представляющие аудио- и видеосопровождение учебного материала, что значительно обогащает возможности его понимания и усвоения.

Методические пособия, адресованные учителям, содержат общие рекомендации по проведению занятий и разработки уроков. Они включают тематическое планирование программного материала и подробные комментарии к новым, наиболее сложным темам курса, что даёт возможность более рационально использовать учебник и лучше организовать процесс обучения.

Рабочие тетради для учителя, призванные помочь учителю в планирова нии и проведении уроков и содержащие страницы классного журнала для ведения текущего контроля за знаниями учащихся, вариант поурочного планирования учебного материала на год и трафареты разработок уроков.

Сборники программно-методических материалов. Это официальные издания, подготовленные Министерством образования и науки РФ, включающие программы по соответствующим школьным предметам, нормативные документы,перечни необходимого школам оборудования.

Сборники «Оценка качества подготовки выпускников основной школы» по всем предметам — это

серия официальных изданий Министерства образования и науки РФ. Они включают обязательный минимум содержания образования,примерные программы, требования к уровню подготовки учеников, образцы заданий для проверки степени подготовки. Сборники экзаменационных материалов помогут школьникам подготовиться к экзаменам. В них даются варианты ответов на теоретические и практические вопросы, включаемые в экзаменационные билеты.

Сборники экзаменационных билетов — официальные издания Министерства образования и науки РФ, содержащие примерные билеты для проведения выпускных школьных экзаменов в 9-х и 11-х классах.

Сборники заданий для проведения устных экзаменов — официальные издания Министерства образования и науки РФ. В них содержатся именно те задания и тексты, которые будут предложены выпускникам на экзаменах в 9-х и 11-хклассах. Это даст возможность учителям лучше подготовить ребят к экзаменам, а учащимся без страха выдержать испытания и не бояться неожиданных вопросов.

Сборники заданий для проведения письменных экзаменов — официальные издания Министерства образования и науки РФ, содержащие темы и задания,которые будут предложены школьникам на экзаменах.

Контрольные и проверочные работы, составленные с учётом современных действующих программ и предназначенные для тематической, текущей и итоговой проверки знаний учащихся. Работы адресованы прежде всего учителям, но будут хорошим подспорьем школьникам и их родителям при подготовке к зачётам и контрольным.

Сборники тестов, которые дают возможность учителям быстро, а учащимся с интересом проверить знания по определённой теме, выявить типичные ошибки, своевременно провести коррекцию, систематизировать пройденный по теме материал.

Учебник и УМК являются одним из главных субъектов педагогической технологии и в этой роли либо сами несут определённую технологию, задавая характеристики учебному процессу, либо служат средством реализации какой-либо технологии (современные технологии способны переориентировать учебники) (см. классификацию образовательных технологий — рис. 16).

Особенности классификационных характеристик технологий учебников и УМК

По масштабу педагогические технологии, которые заложены в учебниках (УМК), являются отраслевыми макротехнологиями, предназначенными для массового использования.

Каждый конкретный учебник (УМК) содержит определённую философскую основу, делает ставку на определённый ведущий фактор развития ребёнка, опирается на какую-либо концепцию освоения опыта.

Кроме содержания научной дисциплины (ЗУН), учебник ориентирован на выполнение развивающей и воспитывающей функции, т.е. на преимущественное формирование определённых сфер индивида (СУД, СУМ, СЭН, СДП, СТК, СФР) или освоение определённых ключевых компетенций.

Учебник (УМК) отражает специфику социально-педагогической деятельности, осуществляемой данным типом образовательных учреждений.

Структура и состав учебника (УМК) часто определяют тип управления и организационных форм педагогического процесса.

Как средства обучения учебник и УМК во многом определяют методический аспект применяемой технологии.

Общие концептуальные позиции технологий учебников и УМК

В общем виде концептуальная база учебников и УМК основана на совокупности дидактических, воспитательных, экономических и других требований к их содержанию (стандарты образования) и оформлению, а также социального заказа (требования детей, родителей, учителей). Общие принципы, которым подчиняется учебная литература, таковы:

Принцип соответствия компонентам государственного образовательного стандарта: обязательному минимуму содержания образования по данному

предмету, требованиям к уровню подготовки учащихся на определённой ступени образования, базисному учебному плану (или другим директивным документам).

Принципы развития системы образования: вариативности, разноуровневости, гуманизации, гуманитаризации, дифференциации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Научно-методическое единство всех компонентов УМК, ведущая роль учебника в учебном комплексе.

Раскрытие научных положений в соответствии с достижениями современной отрасли науки.

Оптимальность объёма и сложности содержания, соответствие реальному бюджету времени ученика, возможность понимания и усвоения материала.

Принципы дидактики (систематичность, доступность, наглядность, логичность и последовательность изложения учебного материала).

Принцип преемственности (опора включённого в учебное издание содержания на ранее полученные знания и навыки). При переходе на концентрическое построение курсов преемственность должна быть во всём:

а) между ступенями (детский сад — начальная школа — основная школа —старшая школа — вуз);
б) между предметами (межпредметные связи);
в) в учебниках (их построении и в использовании терминологии).

Единство федерального, регионального и школьного компонентов образования.

Направленность учебного материала на развитие творческих способностей учащихся, навыков самообразования.

Стимуляция интереса учащихся к предмету и практическому применению знаний и навыков.

Сбалансированность теоретического и практического материала, принцип связи с теорией и практикой.

Ясность, точность и лаконичность языка изложения, чёткость формулировок, правил и определений.

Учёт основных психологических особенностей интеллектуального развития и ментального опыта ребёнка.

Достаточность и целесообразность иллюстративного материала, объём, научная достоверность изображения объектов, схем и т.п. Содержательная, эстетическая и психологическая значимость иллюстраций.

Технология УМК «Образовательная программа «Школа-2000-2100»

Научный руководитель коллектива авторов-разработчиков — Леонтьев Алексей Алексеевич, академик РАО.

Технология «Школа 2000—2100» построена на основе концепции «педагогики здравого смысла» и концепций отдельных предметов. Объединяет основные современные подходы к процессу образования (развивающий, вариативный, гуманистический, личностно ориентированный и др.). Эта концепция противопоставлена устаревшей «манипулятивной» парадигме, где ученик выступает как объект обучения и воспитания, а не как равноправный участник или субъект образовательного процесса. В ней сформулированы цели, принципы и перспективы развития содержания и технологии российского образования (включая воспитание) на ближайшие десять лет, соответствующие развивающему и вариативному подходу и основанные на идее непрерывного образования.

Содержание образования определяется государственными стандартами и воплощается в содержании и формах учебной литературы для учащихся. Комплект учебно-методического обеспечения (сопровождения) педагогического процесса содержит 200 учебников, 12 тетрадей, 27 методических руководств и методик обучения предметам.

По предметам гуманитарного цикла (обучение грамоте, чтение, литература русский язык, риторика, история) авторами учебников являются Р.Н. Бунеев, Т.А. Ладыженская, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Л.Ю. Комиссарова, К.В. Текучева, А.А. Данилов и др.

По естественно-математическому циклу (математика, окружающий мир, биология, география, физика, химия, информатика) книги написаны Г.В. Дорофеевым, Л.Г. Петерсон, А.А. Вахрушевым, И.В. Дупшна, В.А. Кошевой, И.И. Нурмин-к ским, Е.Е. Минченковым, А.В. Горячевым и др.

По эстетическому циклу учебники создают коллективы под руководством Б.М. Неменского и О.А. Куревиной; по иностранным языкам — под руководством К5.И. Пассова и В.П. Кузовлёва.

Классификационные параметры технологии «Школа-2000-2100»

Уровень и характер применения: метатехнология, учитывая её роль в обра-зовательной политике государства; общешкольная и частнопредметная, учитывая локальное и частичное внедрение в образовательные учреждения.

Философская основа: в области естествознания и математики — диалектический материализм, природосообразность, в области общесТвознания, физической культуры— современные гуманизм и экзистенциализм, в области искусства — синкретичность, технологии — прагматичность.

Методологический подход: системный, комплексный, деятельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные.
Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + развивающее обучение + ТПФУД.
Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД + СЭН.
Характер содержания: светский + общеобразовательный + гуманитарный, политехнология.
Вид социально-педагогической деятельности: обучающая + развивающая + социализации.
Тип управления учебно-воспитательным процессом: комплексное.
Преобладающие методы: проблемные, творческие, информационные.
Организационные формы: классно-урочная + альтернативная.
Преобладающие средства: разнообразие применяемых средств.
Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: субъект-субъектный, антропоцентрический, личностно ориентированный.
Направление модернизации: на основе методического и дидактического реконструирования материала.
Категория объектов: массовая школа.
Целевые ориентации технологии
Единство методологического, методического, дидактического и психологического пространства.
Максимально учитывать психологические особенности определённого Школьного возраста и личностные особенности каждого ученика. Формировать у школьника «целостную картину мира».
Интегрировать предметы не формально (под одну обложку), а через общие содержательные линии и показ межпредметных связей, специфических для предмета и общих для всех предметов.
Обеспечить полностью не только методическими и дидактическими материалами, но и разными видами контролен и тестов по отслеживанию динамики обученности.
Перевести учителей из авторитарности в режим «педагогики сотрудничества» и личностного общения.
Дать при желании учителя и руководителей (внутри общего учебника) возможность определить для каждого ученика «собственную траекторию образования».
Открыть возможности изменения форм организации урока: от фронтальной до работы малыми группами и смешанных форм.
Сформировать у школьника готовность к дальнейшему развитию.
Концептуальные положения
Принципы государственной образовательной политики
Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.
Принцип единства федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства.
Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников.
Принцип вариативности и стандартизации образования. Вариативность образования — это его способность соответствовать потребностям и возможностям различных групп учащихся и индивидуальным особенностям отдельных учащихся. Стандартизация образования — это система ограничений, накладываемых на его вариативность в связи с необходимостью обеспечить единство так называемого образовательного пространства.
Принципы личностной ориентации:
Принцип адаптивности: гибко реагировать на социокультурные изменения среды.
Принцип развития. Школа должна быть не только «школой для всех», но и «школой для каждого». Её главная задача — развитие школьника, причём не |только его мышления, а — в первую очередь — целостное развитие его личности и готовность личности к дальнейшему развитию — за стенами школы.
Принцип психологической комфортности снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса.
Принципы культурологической ориентации:
Принцип формирования картины мира.

Принцип целостности содержания образования: единства и целостности научной картины мира.
Принцип систематичности.
Принцип смыслового отношения к миру: это мои знания.
Принцип ориентировочной функции знаний.
Принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стерео-
5 ТИП.
Принципы деятельностной ориентации:
Принцип обучения деятельности: учить деятельности — не просто действовать, но и ставить цели, уметь контролировать и оценивать свои и чужие действия.

Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к «деятельности в жизненной ситуации. Надо специально учить выходить из учебника и школьного класса в жизнь.

Принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика (зона ближайшего развития).

Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие. Не делать вид, что того, что уже сложилось в голове ребёнка до нашего появления, нет, а опиратъся на предшествующее спонтанное, самостоятельное, «житейское» развитие.

Креативный принцип, или принцип формирования потребности в творче стве и умений творчества. Учить творчеству, а не только технике решения учебных задач. Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире,'Переменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, сделать самостоятельный выбор, принять независимое решение.

Школа как часть образовательной среды

«Школа не госучреждение, а социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства той же мере, как общества и личности». Развитие народного образования «возможно лишь при взаимодействии двух его ведущих факторов — государства и общества».

Учит не только школа — она есть часть образовательной среды, куда входят семья, общение со сверстниками вне школы, газеты, радио и телевидение и многое другое.

Готовность к дальнейшему развитию. Обучение по «Школе-2000-2100»не просто развивающее — оно призвано обеспечить у школьника готовность к дальнейшему развитию.

Принцип минимакса. Школа обязана предложить ученику содержание образования по максимальному уровню. Ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню.

Максимум оценок — минимум отметок. садящая система домашних задании.

Воспитательные принципы

принцип социальной активности;
принцип социального творчества;
принцип взаимодействия личности и коллектива;
принцип развивающего воспитания;
принцип мотивированности;
принцип индивидуализации;
принцип целостности воспитательного процесса;
принцип единства воспитательной среды;
принцип опоры на ведущую деятельность.

Курс «Математика для каждого»

Одна из основных целей учебного предмета «Математика» как компонента общего среднего образования — формирование и развитие мышления человека, прежде всего абстрактного мышления, способности к абстрагированию и умения «работать» с абстрактными, «неосязаемыми» объектами.

Курс обеспечивает разноуровневое обучение на основе принципа минимакса; л содержание образования предлагается на творческом уровне (уровне «максимума»), а административный контроль его усвоения — на уровне стандарта («минимума»).

Овладение комплексом математических знаний, умений и навыков, необходимых: а) для повседневной жизни на высоком качественном уровне и профессиональной деятельности, содержание которой не

требует использования математи-ческих знаний, выходящих за пределы потребностей повседневной жизни; б) для изучения на современном уровне школьных предметов естественно-научного и гущ манитарного циклов; в) для продолжения изучения математики в любой из форм непрерывного образования (в том числе при переходе к обучению в любом профиле на старшей ступени школы).

Гуманитаризация школьного математического образования реализуется как гуманитарная ориентация обучения математике.

Переход к конструированию курса «математики для всех» или, более точно, «математики для каждого».

Принцип приоритета развивающей функции в обучении математике. Ины-Вми словами, обучение математике ориентировано не столько на собственно математическое образование, в узком смысле слова, сколько на формирование личности с помощью математики.

Обучение грамоте и русский язык

Обучение грамоте в 1-м классе и русский язык в 1-4-м классах составляют не-Цпрерывный курс, созданный одним авторским коллективом (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина) и реализованный в учебниках «Моя любимая азбука». «Рус-Нский язык — первые уроки», «Русский язык» (2-4-й классы).

Моя любимая азбука» — это учебник для первоклассников, которые приходят в школу с разным уровнем развития, умения читать и писать.

Первая цель — это формирование навыка чтения у детей, которые до школы нечитали.

Вторая и не менее важная — развитие интереса к чтению и желания читать.

Третья цель — пропедевтическое ознакомление детей с рядом языковых явлений.

В азбуке предложена особая последовательность введения букв, которая точно выдержана и в прописях О.В. Прониной «Мои волшебные пальчики».

Эта последовательность определяется:

частотностью употребления этих букв в речи;

особенностями начертания букв.

Обучение чтению ведётся звуковым аналитико-синтетическим методом. Принцип чтения позиционный. Поэтому значительное место на страницах прописей и азбуки отводится слого-звуковому и звуко-буквенному анализу слов.

Главной особенностью программы курса обучения грамоте и русского языка является то, что авторами определены основные линии развития детей средствами. Данных предметов: это содержательно-методические линии, на которых строится непрерывный курс:

овладение грамотой и на её базе — основами функциональной грамотности;

овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи (устная разговорная и учебно-научная речь, письменная разговорная речь);

овладение орфографией и пунктуацией;

— овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов;

—приобретение и систематизация знаний о языке;

—раскрытие воспитательного потенциала родного языка;

—развитие у детей чувства языка.

Работа по орфографии строится на базе понятий «орфограмма», «орфографическое правило» с опорой на опознавательные признаки орфограмм и условия их выбора и на сформированное умение видеть состав слова.

В программе усилено внимание к синтаксису и пунктуации как основе письменной речи, средству выражения собственных мыслей и чувств и понимания чужих.

Непрерывный курс «Чтение — литература» (1-Х1 классы)

Целевые ориентации

Цель уроков чтения в начальной школе — научить детей читать художест-Явенную литературу, подготовить к её систематическому изучению в средней школе, вызвать интерес к чтению и заложить основы формирования грамотного чита теля.

Формирование техники чтения и приёмов понимания текста и одновремен-ное развитие интереса к самому процессу чтения, потребности читать.

Введение детей через литературу в мир человеческих отношений, нравственных ценностей; воспитание личности со свободным и независимым мышлением.

Приобщение детей к литературе как искусству слова, к пониманию тогоЯ что делает литературу художественной, — через введение элементов литературою ведческого анализа текстов и практическое ознакомление с отдельными теоретико-литературными понятиями.

Развитие устной и письменной речи (в том числе значительное обогащение словаря); развитие творческих способностей, детей.

Дети, закончившие начальную школу, должны при чтении доступных ими художественных текстов овладеть типом правильной читательской деятельности а именно уметь:

—прогнозировать содержание текста на основе заглавия, иллюстраций, клю чевых слов;

—самостоятельно выделять ключевые слова в тексте;

—вести «диалог с автором»: по ходу чтения самостоятельно формулировать» вопросы, прогнозировать ответы, контролировать себя;

—формулировать главную мысль, соотносить её с заглавием текста;

—составлять простой и сложный план;

—пересказывать текст по плану.

На этапе 5-8-х классов в курсе литературного чтения, т.е. чтения осмысленлого по отношению к художественному тексту, необходимо:

—заложить определённый уровень языковой и психологической культуры (что, впрочем, неразрывно);

—воспитать потребности в личной рефлексии над языком чувств, который человек «присваивает» в процессе чтения художественной литературы (и шире - общения с искусством).

Ученик, получающий аттестат зрелости, в котором литература и русский язык стоят на первом месте, должен войти в свою взрослую жизнь человеком:

— высокой языковой культуры, т.е. осознанно и грамотно (в широком смысле) пользующимся языком как средством мышления, общения с миром, самовыражения;

высокой психологической культуры, неразрывно связанной со степенью. Владения языком, в том числе художественным языком как средством форми-рования языка чувств;

— высокой общей культуры, т.е. человеком, пережившим, отрефлексировавшим и отдающим себе отчёт в круге проблем, с которыми всегда имеет дело художественная мысль. Он должен знать путь, который прошла в своём становлении | русская литература — одна из величайших литератур мира, т.е. иметь своют личную культурную память.

Концептуальные положения изучения литературы

- Связать литературу с жизнью детей, с их вкусами, интересами, потребностями.
- Принцип целостного восприятия художественного произведения.
- Языковая культура является главной, ведущей компонентой интеллек-туальной деятельности человека (в том числе невербальных её аспектов).
- Принцип идейно-художественной значимости для ребёнка содержания чтения.

Особенности содержания

Начальная школа. Для достижения целей обучения чтению и решения подставленных задач подготовлена, апробирована и издана серия книг для чтения «Свободный ум».

В 1-м классе дети читают об игрушках и играх, о друзьях, родителях и детях, о животных и природе, узнают, что человек может делать интересные открытия, если научится вглядываться в окружающий его мир. Героем книги «Капельки солнца» стал заяц Пус, который превращается в мальчика Петю Зайцева и идёт учиться в первый класс. Петя почти ничего не знает и не умеет, и первоклассники ;? помогают ему учиться.

Во 2-м классе мир, который открывают для себя дети, расширяется. Читая произведения фольклора народов России и мира (сказки, былины, загадки, песенки, пословицы и поговорки) и авторские сказки, второклассники выходят в «единое духовное пространство» и узнают, что мир велик и многообразен и в то же врет Ш мя — един. «Сквозные герои» книги для чтения —. второклассник Саша и сказоч-Я ный персонаж — младший домовой Афанасий.

В 3-м классе дети, которые уже знакомы с двумя интереснейшими источники ками чтения — фольклором и современной детской литературой, открывают для Я себя мир литературы во всём его многообразии и читают произведения детской и щ «взрослой» литературы самых разных жанров:

рассказы, отрывки из повестей,) сказки, лирические и сюжетные стихотворения, маленькую поэму, пьесу-сказку. Последовательность текстов и тем, в которые они объединены, связана с естественным течением жизни в семье третьеклассницы Насти.

В 4-м классе дети получают целостное представление об истории русской детской литературы, о писателях и их героях, о темах и жанрах. Книга «В океане света» — это курс русской детской литературы ХУП-ХХ веков для уроков чтения. Форма подачи текстов — диалоги постоянно действующих героев — профессора Николая Александровича Рождественского и близнецов-четвероклассников Игоря и Оли.

Основная школа. Курс «укладывается» в следующие две основные темы: 1. Человек, шагающий по векам: что успело узнать о себе человечество? Она разбита на подрубрики:

1. Человек странствующий.
2. Человек резонёрствующий, человек поучающий, человек рассуждающий.
3. Человек чувствительный, человек чувствующий.
4. Человек борющийся.
5. Человек задумавшийся, человек рефлексирующий.
6. Человек, «делающий себя».
7. Человек разочарованный.
8. Человек из толпы, человек в толпе.
9. Человек совестливый, человек сомневающийся.
10. Человек вспоминающий.
11. Человек риска, долга, подвига.
12. Человек, убивающий человека.
13. Человек самоосознающий (или в согласии с собой).

2. Литература художественная и литература массовая: поединок, выбор, диалог?

3. Моя личная поэтическая антология.

Старшая школа. 9-11-е классы: изучение собственно истории русской литературы.

Курс «Риторика»

Курс риторики в школе — сугубо практический. Если ставится цель на- учить общению, то на этих уроках дети должны как можно больше сами говорить и писать: необходимо, чтобы каждый вовлекался в процесс общения. Поэтому на уроках часто используются коллективные формы работы, например, парная работа при подготовке диалогов, хоровое разучивание скороговорок, риторические игры в виде соревнований команд.

Курс «Окружающий мир»

Благодаря телевизору, кинофильмам, компьютеру и книгам ребята могут знать о разнообразных явлениях и фактах вдалеке от своего дома существенно больше, чем о том, что их окружает. В результате у школьников образуются две си-стемы знаний. Их необходимо объединить, чтобы они обогащали друг друга.

Школьников знакомят с широкими представлениями о мире, которые образуют систему, охватывающую весь окружающий мир.

Процесс обучения сводится к выработке навыка истолкования своего опыта. , Это достигается тем, что ребята в процессе обучения учатся использовать полученные знания в процессе выполнения конкретных заданий. Решение проблемных творческих задач — главный способ осмысления мира.

Художественное образование

Опираясь на традицию школы Л.С. Выготского, на подход Б.М. Неменского, искусство в «Школе-2100» выступает в трёх основных ипостасях:

—как культура отношения ко всем явлениям жизни;

как способность творчества, формируемая в художественной деятельности;

— как постижение языков искусства, т.е. той системы специфических средств, владение которой и делает возможным сотворчество, общение с искус
ством.

Задача художественного образования — синтез пространственных и временных искусств; школа является прежде всего «зоной общей культуры» (Б.М. Неменский).

Комплект учебно-методического обеспечения (сопровождения) педагогического процесса технологии «Школа-2100» содержит 200 учебников, 12 тетрадей, 27 методических руководств методик обучения

предметам.

Методические особенности

Проблемно-диалогический метод

Первая часть определения «проблемно-диалогическое» означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учеб-ной проблемы и поиск решения. Постановка учебной проблемы — это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения — это этап формулирования нового знания.

Вторая часть определения «проблемно-диалогическое» означает, что поста- новку учебной проблемы и поиск её решения осуществляют ученики в ходе специально выстроенного учителем диалога. Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику заниматься творчеством и поэтому развивают творческие способности учащихся. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активно привлекает и соответственно развивает логическое мышление учеников.

Проблемный диалог прописан в учебниках и методических рекомендациях.

Предтечи, разновидности, последователи

Комплект -«Гармония» (под ред. Н.Б. Истоминой)

Первой особенностью комплекта «Гармония» является стремление преодолеть объективно сложившееся разделение традиционной и развивающих систем обучения на основе органичного соединения подтвердивших жизненность положений традиционной методики и новых подходов к решению методических проблем.

Вторая особенность комплекта заключается в том, что в нём нашли методиче ское воплощение основные направления модернизации школьного образования (гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, деятельностный и личностно ориентированный подход к процессу обучения).

В учебниках методические подходы к организации учебной деятельности! школьников создают условия для понимания ребёнком изучаемых вопросов, для гармоничных отношений учителя с учеником и детей друг с другом, обеспечивают успех за счёт мер, позволяющих преодолеть трудности обучения.

В числе этих мер следует назвать: 1) логику построения содержания курсов, нацеленных на усвоение понятий и общих способов действий, которая на доступном для младшего школьника уровне обеспечивает осознание им причинно-следственных связей, закономерностей и зависимостей в рамках содержания каждого учебного предмета; 2) систему учебных заданий, которая учитывает как особенно-Цти содержания учебных предметов, так и психологические особенности младших школьников и соблюдает баланс между логикой и интуицией, словом и наглядным образом, осознанным и подсознательным, догадкой и рассуждением.

Математика отличается новым методическим подходом к изучению математических понятий, свойств и способов действий, в основе которого лежит установление соответствия между предметными, словесными, графическими (схематическими) и символическими моделями, их выбор, преобразование и конструирование, в соответствии с заданными условиями.

Новый методический подход использован в обучении младших школьников Крешать текстовые задачи: дети знакомятся с текстовой задачей только после того, как у них сформированы те знания, умения и навыки, которые им необходимы для овладения умениями решать текстовые задачи.

Становление грамотного письма направляется коммуникативным мотивом и «осуществляется в единстве с воспитанием у школьников желания безошибочно выражать мысли на русском языке. Для выработки орфографических умений и одновременно для психологической разгрузки учащихся (снять страх перед ошибкой) предусмотрена система обучения особому способу письма — письму «с окошками». В комплекте с учебником используется тетрадь-задачник — средство обучения, позволяющее не только совершенствовать отдельные умения школьников, закладывать основы их учебной самостоятельности, но и более экономно расходовать время и силы каждого ученика.

Основными положениями курса «Литературное чтение» являются:

1. Активная направленность курса на формирование мировоззрения детей.
2. Развитие творческих способностей учащихся.
3. Обогащение умственного потенциала детей при целенаправленном форми ровании у них правильной читательской деятельности: в обдумывании предстоящего чтения, осмыслении читаемого в процессе и после чтения.

4. Развитие эмоциональной сферы.
5. Развитие речи читателя.

Курс «Окружающий мир» — интегративный, объединяющий знания о природе, человеке и обществе на основе следующих концептуальных положений:

1) окружающий ребёнка мир многогранен, прекрасен и всё время изменяется, можно наблюдать и познавать, интересоваться тем, каким он был;
2) опыт человечества и предков каждого ребёнка богат и пригодится человеку в жизни, его нужно уважать и изучать;
3) природа жизненно необходима человеку и ранима — об этом нужно знать и беречь её красоту и гармонию.

Особенность авторского курса «Художественно-конструкторская деятель-ность (трудовое обучение)» состоит в том, что он впервые в практике отечественной школы выводит уроки труда из узких рамок ремесленно-технологической подготовки учащихся и приобщает их к системе общего образования.

Организация деятельности учащихся в формировании духовно-нравственных установок осуществляется от общего к частному, а при формировании конкретных знаний и способов работы — от частного к общему.

Учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века»' (под ред. Н.Ф. Виноградовой). Важнейшая отличительная черта всего учебно-методи- ческого комплекта — его единая внутренняя архитектура.

В учебно-методическом комплекте реализован основной принцип обучения: начальная школа должна быть природосообразной, т.е. соответствовать потребностям детей этого возраста (в познании, общении, разнообразной продуктивной деятельности), учитывать типологические и индивидуальные особенности их познавательной деятельности и уровень социализации.

Методика обучения этим предметам строится на приоритетном использовании наглядно-образного мышления как типичного для детей этого возраста, над особом внимании к игровым методам обучения и такой организации учебного процесса, которая обеспечивает успех для каждого ученика и возможность обучаться в индивидуальном темпе.

Обновление начальной школы означает переход с приоритетов репродуктивной и инструктивной деятельности к приоритету поисково-исследовательской. В учебно-методическом комплекте «Начальная школа XXI века» это достигает с помощью методики, при которой школьник осваивает принципиально другую роль — не просто «зритель», «слушатель», «репродуктор», а «исследователь». Такая позиция определяет его заинтересованность процессом познания: ученик может выдвинуть свою гипотезу (рубрика учебника «Выскажи предположение»), выбрать и обосновать свой путь решения учебно задачи, вступить в дискусси (задания «Выскажи своё мнение»).

Преобладают задания проблемного характера (по сравнению с репродуктивными), есть система специальных творческих заданий, усложняющихся от класса к классу. В учебно-методическом комплекте впервые для начальной школы разра ботана система использования ролевой игры в обучении, которая даёт возможность развивать различные грани ролевого поведения, а значит, воображение чш творчество ученика. Так, ролевая игра введена обязательным структурным элементом урока по окружающему миру, особенно в 1-х и 2-х классах.

Это приоритетные цели образования для составителей учебников по всем предметам, рабочих тетрадей, интегрированных курсов «Грамота», «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир».

Учебно-методический,комплект «Школа России» (под ред. АЛ. Плешакова) представляет собой целостную модель начальной школы, построенную на единых концептуальных основах и имеющую полное программно-методическое обеспечение. Главная идея комплекта: школа России должна стать школой духовно-нравственного развития. Именно такая школа будет достойна России.

Учебный комплект построен на современных достижениях педагогической теории и практики, относящихся прежде всего к области гуманной педагогики, и на исключительно ценных и значимых традициях отечественной школы.

Ядро учебно-методического комплекта «Школа России» — духовно-нравственное развитие ребёнка. Учебники комплекса ориентированы прежде всего на развитие у детей качеств, соответствующих представлениям об истинной человечности: доброты, терпимости, ответственности, способности

сопереживать, готовности помогать другому. Обучение строится на основе постоянной поддержки творческого начала ученика, поэтому при организации работы по новому комплекту предпочтение отдаётся проблемно-поисковому подходу. Он предусматривает создание проблемных ситуаций, выдвижение предположений, поиск доказательств и т.д.

В Учебно-методическом комплекте «Классическая начальная школа» использованы все лучшие наработки, накопленные отечественной методической наукой и собранные воедино в соответствии с обновлёнными программами обучения, учитывающими тенденции модернизации российского образования. В материалах комплекта нашли отражение природосообразный, деятельностный, личностно ориентированный, культуросообразный и технологический подходы к процессу обучения.

Весь комплект «Классическая начальная школа» состоит из нескольких курсов, тесно взаимодействующих между собой и выстроенных на единой психолого-концептуальной основе.

Созданы реальные условия для организации учебного процесса с учётом возрастных и психофизических особенностей детей, использования методических приемов, связанных с развитием самостоятельности у ребят, реализации их творческих возможностей.

Входящие в комплект учебники, учебники-тетради, книги для чтения, рабочие тетради, методические пособия, различного вида дидактические материалы обеспечат учителю возможность творческого, индивидуального подхода к каждому ребёнку.

Учебники комплекта соответствуют обязательному минимуму содержания образования и возрастным особенностям учащихся. Яркие цветные иллюстрации органично сопровождают тексты, подключая к усвоению материала зрительную память детей.

Автор курса «Чтение и литература» предлагает обучать чтению через книгу.

Курс «Русский язык» автора Т.Г. Рамзаевой знакомит ребят с основами русского языка как науки, способствует развитию ученика как личности, владеющей речью в устной и письменной форме.

Цель нового курса «Математика», созданного автором Э.И. Александровой для традиционной школы, — научить ребёнка логически мыслить. Предлагаемое математическое содержание даёт учителю возможность организовать обучение в форме учебно-поисковой деятельности, в которой участвуют все ученики. Это означает, что знания не даются в готовом виде, они должны быть получены ребёнком в совместной работе с одноклассниками и учителем.

«Мир и человек» авторов АЛ. Вахрушева и др. имеет очень важную сегодня экологическую направленность. Основная его цель — воспитание человека, осознающего своё место в окружающем его мире.

«Введение в историю» авторов Е.В. Саплиной и А.И. Саплшш — пропедевтический курс истории для 3-4-го классов начальной школы, в котором ученикам младших классов на доступном уровне даётся целостное представление об историческом процессе вообще и об истории Отечества в частности. События отечественной истории показаны младшим школьникам через деятельность изобретателей, путешественников, полководцев, художников и архитекторов.

Курс «Изобразительное искусство» авторов В. С. Кузина и Э.И. Кубышкиной, а также курс «Музыка» авторов В.В. Алеева и Т.Н. Кичак тесно связаны друг с другом и ориентированы на формирование духовной культуры, художественного вкуса, творческого воображения, пространственного мышления, а также на воспита-1 ние интереса и любви к искусству.

Ш Учебно-методический комплект «Сообщество» (в международной версии «5(ер Ъу 51ер» — «Шаг за шагом») был разработан специалистами США. Программа «Сообщество» стимулирует развитие каждого ребёнка как активного, самостоятельного и творческого человека в современном демократическом обществе, закладывает в детях базовые способности, которые будут им необходимы для успешной жизни в стремительно изменяющемся мире:

принимать и порождать перемены;

учиться, приобретать новый опыт на протяжении всей своей жизни;

критично мыслить, осуществлять самостоятельный и осознанный выбор;

ставить и решать проблемы;

заботиться об обществе, стране, окружающей среде.

Предлагается единая серия уникальных учебных пособий нового поколения — рабочих тетрадей по всем предметам школьной программы. Этот жанр, как никакой другой, способен чутко и своевременно реагировать и на самые современные требования системы образования, и на образовательные запросы

самих школьников. Для учителей и родителей подготовлен сборник методических рекомендаций «Методика», в котором даётся подробный алгоритм работы с каждой из тетрадей.

Проект «Перспективная начальная школа» (начальная школа индиви-дуального общего развития личности).

Предлагаемая в рамках проекта «Перспективная начальная школа» Концепция развивающего учебно-воспитательного процесса в условиях педагогичес-

кой поддержки индивидуальности ребёнка не противоречит ни одному из положений данного основного документа и ориентируется на весь комплекс требований, предъявляемых сегодня к начальному образованию (воспитание нравственного человека; охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; сохранение и поддержка индивидуальности ребёнка; требование развития каждого ребёнка; требование гуманитаризации содержания образования, его вариативности и его культуросообразности; требование создания целостного образа мира средствами каждого из предметов и т.д.).

Целевые ориентации. Основная идея проектируемой системы начального образования — оптимальное развитие каждого ребёнка на основе педагогической поддержки его индивидуальности (способностей, интересов, склонностей) в условиях специально организованной учебной деятельности, где ученик выступает то в роли обучаемого, то в роли обучающего, то в роли организатора учебной ситуации.

Формирование познавательных интересов школьников и готовности к самообразовательной деятельности на основе учёта индивидуальных склонностей к изучению той или иной предметной области; развитие умственных способностей, творческого мышления; воспитание чувства уважения к эрудиции и предметной компетентности.

Воспитание социально-психологической адаптированное к учебно-воспитательному процессу и к жизни в коллективе: готовности брать ответственность на себя, принимать решение и действовать, работать в коллективе ведомым и ведущим, общаться как в коллективе сверстников, так и со старшими, критиковать и не обижаться на критику, оказывать помощь другим, объяснять и доказывать собственное мнение.

Воспитание физической культуры младшего школьника: осознание ценно сти здорового образа жизни, понимание вреда алкоголя и наркотиков, повышение осведомлённости в разных областях физической культуры, обеспечение безопасности жизнедеятельности.

Формирование эстетического сознания младших школьников и художественного вкуса: эстетической способности обнаруживать красоту окружающего мира и понимать смысл и красоту произведений художественной культуры; воспитание эстетического чувства.

Социально-нравственное воспитание школьников: развитие природных задатков сочувствовать и сопереживать ближнему, формирование умения различать и анализировать собственные эмоциональные переживания и состояния и переживания других людей; воспитание уважения к чужому мнению, развитие умений общаться в обществе и семье, знакомство с этическими нормами и их культурно-исторической обусловленностью, осознание их ценности и необходимости.

Концептуальные позиции. Перспективная начальная школа в своей концеп- ции исходит из гуманистического убеждения, опирающегося на данные педагогической психологии: все дети способны успешно учиться в начальной школе, если создать для них необходимые условия.

Предлагаемая концепция проекта «Перспективная начальная школа» впервые исходит из того, что ОПЫТ ребёнка — это не только его возраст, но также и тот образ мира, который определяется его укоренённостью в природно-предмет-ной среде.

Младший школьник, живущий в селе, должен чувствовать, что тот мир, который его окружает, учитывается автором учебника, что учебник адресован и ему. Каждый учебник нового комплекта оставляет место для реализации регионального компонента.

Специально организованная в рамках всех учебных предметов система сочетания индивидуальной работы с работой в малых группах и коллективной рабо-той, а также продуманная система заданий разного уровня трудности при освоении каждой темы и проблемы позволяет обеспечить условия, при которых обучение идёт впереди развития, т.е. в зоне ближайшего развития каждого ученика на основе учёта уровня его актуального развития.

Учебно-методический комплект авторизованной педагогики. Это ин- дивидуальные учебные пособия, изданные в виде книг и содержащие в себе особым образом сочленённые учебную программу, учебник,

задачник, хрестоматийную библиографию и рабочую тетрадь для самостоятельной работы ученика. Ещё одна особенность здесь состоит в том, что в «учебниковом отделе» этой книги ма-териал для изучения помещён стратегически неполно и только в следственной его части. Изложен он потемно, так называемыми «содержательными позициями», в состав которых включены таблицы, графики, схемы в виде наглядно-образных графических моделей изучаемых объектов и маршрутов решения их проблем, ме- тафорически ориентированные на свободные творческие ассоциации. Для оперативного овладения материалом здесь приводятся и мнемонические группы в виде функциональных цепей, узлов, опорных конструкций, логических дериватов и баз. Эти «содержательные позиции» расположены на каждой левой странице книжно-го разворота. А на каждой правой, «тетрадной», странице помещены по три опорных проблемных вопроса, ответы на которые составляют обоснование следственного содержания учебных позиций.

Периодически, из соображений дидактики, содержание позиций причинно-следственно меняется. Но в обоих случаях ответы на поставленные вопросы учащиеся продуцируют сами, исключительно по своему усмотрению, авторизованно, какой бы парадоксальной логикой на то они ни пользовались. Для этого они работают с рекомендованной и любой другой литературой, документами, собственными наблюдениями. Это и есть их основная научно-литературная познавательная деятельность, педагоги только руководят ею. В начальных классах и далее она последовательно усложняется и всё более самостоятельна. Естественно, здесь читаются лекции, ведутся семинары, беседы, консультации, но только уста-новочно и заявительно по интересам. Получение знания здесь совершается как единственное и непрерывное аналитическое продуцирование собственной образовательной информации как нового особого интеллектуального продукта, одновременно формирующее и навыково закрепляющее аналитическое, синтетическое и прогностическое мышление (подробнее см. п. 12.7 (2).

Рекомендуемая литература

«Школа-2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 1. М.: Баллас, С-инфо, 1997.

«Школа-2000». Концепции, программы, технологии. Вып. 2. М.: Баллас, 1998.

«Школа-2100». Образовательная программа и пути её реализации. Вып. 3. М.: Баллас,. 1999.

«Школа-2100». Приоритетные направления развития образовательной программы. Вып. 4. М: Баллас, 2000.

«Школа-2100». Непрерывное образование: начальная, основная'и старшая школа. Вып. 5. М.: Баллас, 2001.

Бейлиисон ВТ. Вопросы совершенствования школьного учебника. М., 1975.

Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. М, 1986.

Беседы с учителем: Учеб.-метод. комплект «Начальная школа XXI в.» / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Вентана-Граф, 2002.

Беспалько В.П. Теория учебника. М.: Педагогика, 1988.

Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения: (система Д.Б. Элысонина—В.В. Давыдова). М., 1998.

ЗуевДД. Школьный учебник. М., 1983.

Истоковедение. Т. 1, 2. М.: Технол. школа бизнеса, 2002.

Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. Ч. 1-2. М., 1992.

Куревина О.А., Петерсон Л.Г. Концепция образования: современный взгляд. М: АПКиПРО, 1999.

Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла // «Школа-2000...», Концепция и програм- I мы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. М., 1997.

Леонтьев А.А. Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения // «Школа-2100». М., 1999. Вып. 3.

Мельникова ЕЛ. Технология проблемно-диалогического обучения // Образовательная " система «Школа-2100». Педагогика здравого смысла: Сб. материалов. М., 2003. С. 184-199.

Образовательная система «Школа-2100»: Сб. программ. М: Баллас, 2001.

Образовательная система «Школа-2100»: Педагогика здравого смысла. М: Баллас, 2003.

Перовский Е.И. Методическое построение и язык учебника для средней школы. М.: | ИАПН РСФСР, 1955. Вып. 63.

Проблемы школьного учебника. Вып. 19. М.: Просвещение, 1989.

Психологические проблемы построения школьных учебников / Под ред. Г.Г. Транше. I М., 1979.

Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М: ПЕРСЭ, | 2002.

Ярвилехто Г..Учение, роль учителя и новые технические средства обучения // «Шко- ^ ла-2000...»: Концепции. Программы. Технологии. М., 1998. Вып. 2. С. 23.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие из положений и целевых ориентации характерны для технологии 1)НА. Зайцева; 2) В.Н. Зайцева:

а) одновременное введение букв и цифр; б) повторенье— мать ученья; в) паралельное становление речи и обучение чтению; г) изучение букв алфавита до начала обучения чтению; д) складовой принцип обучения чтению, отказ отронемного принципа; е) перевод 90% двоечников на нормативный уровень; ж) обучение с пением (запоминание складов в форме лёгких складовых песенок-напевок); з) использование всех видов ; памяти: звуковой, цветовой, объёмной, моторной, кинестетической; и) сохранить учебные умения (3-й, 5-й классы) в период каникул; к) читать и считать к 5 годам; л) чтение через письмо; м) оптимальное чтение во 2-3-м классах — 120 слов в минуту?

2. Какие виды работы с задачами применяются в технологии Р.Г. Хазанкина: а) решение задачи различными методами; б) решение системы задач; в) про верка решения задач товарищами; г) решение задачи не до конца; д) самостоятельное составление задач: аналогичных, обратных, обобщённых, на применение; е) участие в конкурсах и олимпиадах?

3. Каковы условия высокоэффективного урока по АЛ. Окуневу:

а) импровизация учителя; б) теоретический материал должен даваться на доступном уровне; в) принцип связи теории с практикой: учить применять знания в необычных ситуациях; г) талант учителя — угадать эти возможности, правильно определить степень трудности; д) принцип сознательности: ребёнок должен знать, что он проходит; е) мышление должно главенствовать над памятью; ж) принцип наглядности (отработка умения наблюдать); з) принцип оптимизации структуры урока (учёт времени)?

4. Концептуальные установки системы поэтапного обучения Н.Н.Палтышева — это:

а) приоритет личности подростка перед всей педагогической системой; б) включение в урок элементов музыки, поэзии, живописи; в) жизнь как главное наглядное пособие; г) отказ от системных знаний; д) разнообразие деятельности и мышления; е) проблемное построение материала?

5. Какое из перечисленных качеств наиболее характерно для обладателя хрустального пеликана: 1) А.В. Зарубы; 2) О.Г. Парамонова; 3) М.А. Нянковского; 4) З.В. Климентовской; 5) Е.А. Филипповой; 6) А.Е. Глозмана; 7) В.Л. Ильина; 8) В.В. Шилова; 9) В.А. Морара; 10) А.В. Крылова; 11) ИЗ, Смирнова:

а) знание предмета, дела; б) имидж, красота; в) широкое использование информации; г) настойчивость; д) научное обоснование своей технологии; е) доброта; ж) демократизм, справедливость; з) доминанта самосовершенствования; и) сила нравственно-эстетического воздействия; к) интеллигентность; л) связь уроков с жизнью; м) предприимчивость; н) системность в работе; о) любовь к детям; п) мастерство общения; р) творчество?

IX. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Не важно, как жестоко вы погоняете вашу лошадь, как пришпориваете вьт её бока, не важно, как Я быстро она бежит; если вы мчитесь но кругу, вы не уйдёте от то точки, в которой начали движение.

Суфийское высказывание

В поисках путей развития системы образования в науке и практике предлагается немало вариантов решения различных проблем. Одни варианты представляют технологии на основе модернизации существующей традиционной системы другие называются альтернативными.

Под альтернативными технологиями в широком смысле понимаются такие которые отличаются от традиционной системы обучения ТО (см. гл. III) по целям, содержанию, формам, методам, отношениям или позициям участников педагогического процесса. С этой точки зрения всякая инновация (обновление, модернизация ТО) может называться альтернативой.

Однако в современной педагогике альтернативными технологиями назы- ваются такие, которые пересматривают, изменяют концептуальные, то есть самые существенные (социальные, психологические, философские) основания традиционного педагогического процесса.

Важнейшая консервативная сторона традиционной системы образования классно-урочная организация учебного процесса. Её альтернатива — отказ от организационных атрибутов классно-урочной системы, обязательности посещения- занятий и других организационно-институциональных характеристик школы, таких, как экзамены, стандарты, деление на классы по возрасту и т.д., некоторые формы дифференциации и индивидуализации (см. гл. VI), деятельность разновозрастных групп (см. т. 2), различные формы внеурочной работы (см. т. 2) и другие.

«Криминальной» особенностью современной технологии традиционного обучения, остро проявившейся в последнее десятилетие, стало «насилие» над физической и психической природой ребёнка (непосильная умственная нагрузка, ограничение физического движения, игнорирование закономерностей развития ребёнка). Поэтому второе, альтернативное направление в модернизации образования объединяют так называемые природосообразные технологии,

Ещё одна из сущностных характеристик традиционного обучения — авторитарность, подчинённое положение ребёнка по отношению к педагогу. Альтернатйва этой системе — свободное образование — начала складываться в конце XIX —"Д начале XX века (Л. Толстой, М. Монтессори, А. Нейлл, К. Вентцель). Оно провоз-Ц глашает в качестве основной цели обеспечить ребёнку независимый свободный выбор деятельности в процессе образования.

На волне критики регламентированной, стандартизированной классно-урочной системы, в обстановке интенсивных поисков повышения эффективности школьного обучения и воспитания появились так называемые открытые школы, основная цель которых — более тесная интеграция образования с окружающим миром, замена стереотипа школьного обучения другими организационными формами.

В период острого естественно-научного кризиса начала XX века, обострившего проблемы соотношения сознания и материи, ещё одной мощной альтернативой традиционной педагогики выступают развивающие технологии, основанные на субъект-ности позиции ребёнка в учебно-воспитательном процессе и приоритетности целей формирования мышления— СУД (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Сегодня эти и другие альтернативные идеи стали источником новой, рождающейся парадигмы образования XXI века, целью которого будет свободный творческий человек.

В данной главе рассматриваются следующие альтернативные технологии:

9.1. Технология продуктивного образования (РгоАисЫое Ьеагпгщ)

Технология продуктивного обучения в России

Санкт-Петербургский институт продуктивного обучения Ш Включённое обучение

9.2. Технология вероятностного образования (А.М. Лобок) .

Особенности усвоения языковой культуры

Технология «Другая математика»

Настольные игры

Культурно-образовательное путешествие

93. Технология мастерских

Погружения (по Г.К. Лозанову, И.П. Иванову, М.П. Щетинину) Студии А.Н. Тубельского Мастер-классы . Проектные мастерские

9.4. Технология эвристического образования (А.В. Хуторской) Альтернативные начальные школы США «Свободные школы» Круглогодичные школы « Неградуированные школы» Домашние школы «Дикие школы»

Рекомендуемая литература

Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003.

Направление различных этапов профессионального образования, его уверенное вхождение в социум с учётом своих склонностей и особенностей своего развития.

Продуктивность — это обеспечение чёткой нацеленности образования на ре альный, конкретный конечный продукт (проект), создаваемый учеником в рамках его объединённой учебной и трудовой деятельности.

Продуктивное образование — это обучение на основе продуктивной деятельности в реальных (а не учебных) социальных ситуациях, процесс совместной плодотворной деятельности ученика и наставника на практике, выступающих в отношениях со-трудничества и со-творчества. Это эффективный процесс самостоятельного приобретения учеником образования в условиях производительной деятельности.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: антропософия + неопрагматизм.

Методологический подход: стратегический, личностно ориентированный, деятельностный, синергетический.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + гештальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СДП + ЗУН + СУД + СУМ.

Характер содержания: воспитательный + обучающий, светский, общеобра-зовательный + профессиональный.

Вид социально-педагогической деятельности: управления, социализации, реабилитации,коррекции.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система микрогрупп + «консультант» + «репетитор».

Преобладающие методы: развивающие + игровые + творческие.

Организационные формы: альтернативная.

Преобладающие средства: практические + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личностно ориентированный.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Обеспечить каждому молодому человеку уверенное вхождение в социум, помочь найти своё места в жизни.

Технология продуктивного образования

Два мира есть у человека: Один, который нас творил, Другой, который мы от века Творим по мере наших сил.

Н. Заболоцкий

В 1972 году американские педагоги О. Домброу, Ф. Кури и Р. Сафран предложили альтернативную организацию «Школа без стен», которая получила распространение в городах США под названием «Школа как город», а затем как «технология продуктивного образования», «технология обучения на практике».

«Школа без стен» объединила молодых людей 16-18 лет, разочаровавшихся в обычной школьной жизни, она предоставляла им возможность обучаться на различных рабочих местах, в «ситуациях

реальной жизни».

К каждому ученику прикреплялся учтелъ-тьютор, который помогал ему ; выбрать подходящее место стажировок, следил за успехами, организовывал групповое обсуждение результатов, помогал в выборе академических занятий (уже в стенах школы), активно влиял на выбор дальнейшего пути после окончания школы. Зачинателями движения продуктивных школ в Европе стали немецкие специалисты Й. Шнайдер и И. Бём.

Термин «продуктивность» в словосочетании «продуктивное обучение» имеет три значения, отражающих три важнейшие стороны этой технологии.

Первое представляет некоторое качество созидательной, производительной, «хозяйственной» или общественной деятельности человека, результатом кото- рой является продукт — материальный, интеллектуальный, духовный.

Во втором значении термин «продуктивность» уже давно используется психологией в сочетаниях «продуктивность мышления», «продуктивность интеллекта» и отражает качество эффективности интеллектуальной деятельности личности.

Третье значение продуктивности заключается в результатах деятельности образовательной системы, выдающей социальный продукт в виде судеб людей и сообществ.

Продуктивное образование — это личностно ориентированная педагогическая технология, обеспечивающая получение учащимися (участниками) образования на основе образовательных маршрутов, представляющих собой последовательность учебных и производственных модулей, самостоятельно выбираемых индивидуумом и обеспечивающих рост его общеобразовательной подготовки и культуры, осуществ.

Развитие личности в профессиональной, образовательной и социальной сферах, активизация её индивидуальных психологических ресурсов.

Л Получение конкретного продукта самостоятельной учебной/предметной деятельности учащихся (на основе индивидуальных программ, собственного выбора и в соответствии с общими требованиями обучения).

Приобретение жизненных навыков.

Самоопределение личности.

Оказание каждому ребёнку индивидуализированной педагогической помощи и поддержки.

Развитие у молодых людей самостоятельности, готовности к самореализации и самосовершенствованию.

Подготовка конкурентоспособной личности для рынка труда. Получение социально значимого результата.

Концептуальные положения и идеи

Общесоциальные:

Школьное образование служит развитию всего ценного, чем потенциально владеют ученики, развитию их личностей как членов общества, а также их способностей рассуждать; воспитанию независимости учеников и чувства ответственности у них за самих себя.

Школа ответственна за продвижение учеников, за учёт их личных талантов, способностей и заявляет о своей готовности изучить физическую, социальную, эмоциональную и интеллектуальную стадию развития каждого ученика.

Одарённые молодые люди, так же как и учащиеся с ограниченными возможностями и те, кого общество поставило в невыгодное положение, должны быть поддержаны в индивидуальном порядке. Школа должна развить индивидуальные способности человека и к независимому принятию решения, совершению действий, и к умению сотрудничать и общаться, что позволит ребятам активно и ответственно участвовать в социальной, культурной, экономической и профессионаланой сферах.

Педагогические:

Принцип личностной ориентации образования: приоритет интересов ребёнка, помощь, защита, поддержка его во всех сферах жизнедеятельности.

Ориентация образования на свободу ребёнка и его самоопределение (свобода выбора большинства элементов обучения: содержания заданий, сроков, темпа)

Принцип индивидуализации обучения, педагогической поддержки.

Принцип ведущей цели: личностная значимость цели, ориентация на субъективную активность

молодых людей, ставка на самообразование.

Соединение обучения с продуктивной деятельностью (трудом).

Обучение через действие: знание является средством для достижения цели продуктивной деятельности.

Интегративный подход в продуктивном обучении соединяет в единый процесс все аспекты обучения: личностный, деятельностный, общественный, культурный, профессиональный.

Рефлексивный самоконтроль учащихся.

Особенности организации

Продуктивное обучение — это образовательный процесс, реализуемый с помощью индивидуальных маршрутов, структурированных в виде последовательности шагов с четко определёнными результатами, являющимися продуктивно-ориентированными действиями в жизненных ситуациях.

Целевая группа учащихся. В школу продуктивного обучения поступают подростки из различных слоев с самыми разными проблемами.

Учебный план школы продуктивного обучения включает основные общеобразовательные предметы (язык, математика, история и т.п.). Тема производственной практики (стажировки, работы) обязательно связана с одной или несколькими предметными областями. Рейтинговая система оценивания включает и успехи практики.

Объекты работы могут представлять рабочие места, места стажировок, проекты.

Этап ориентирования в предстоящей деятельности (проекте) продуктивного обучения включает:

—переосмысливание участниками своих позиций, действий;

—выявление возможностей приобретения нового опыта;

—образование групп общения, обмен прошлым школьным опытом, выяснение общих интересов;

—представление педагогов как советчиков, сопровождающих обучение;

—анализ своего опыта, самоопределение.

Важно предложить молодым людям настоящие виды деятельности, не занимая их в роли помощников или вводя практику лишь изредка. Такая «настоящая деятельность» может быть найдена в традиционных формах, таких, как искусство или услуги, которые не слишком специализированы.

Задания. Учащиеся ставят себе задачи сами, сами расчленяют их на ступени решения и на основе пройденных этапов ставят себе новые задания.

Такие задания (места практики) могут быть выбраны в различных сферах социально-трудовой заботы: издательство, журналистика, клубная работа, прикладное искусство, бытовые услуги, ремонтные мастерские, медицинская помощь, сфера обслуживания, делопроизводство, международные коммуникативные проекты (обмен, переписка, конкурсы, игры) и т.д.

Практика на одном месте продолжается 6-8 недель (по 2-3 дня в неделю), после чего учащиеся меняют предприятие или организацию.

Учебная мастерская. Как «просто мастерская» становится рабочим цехом, так и «учебная мастерская» — местом для обучения; здесь школьник занимается и действует продуктивно, как в мастерской. От класса учебную мастерскую отличает то, что здесь ученику предоставляется значительное количество педагогических материалов: от традиционной библиотеки и медиатеки до комнаты для проявки плёнок, собрания рабочих материалов, игр и других средств стимуляции творческой деятельности, включая последние достижения компьютерной техники. Выставки на подоконниках и стенах служат наглядным средством документации процесса обучения. Педагоги выступают в учебной мастерской в роли советчиков или посредников.

Учебная мастерская становится мостом между практическим и теоретическим обучением, между индивидуальными и групповыми методами работы. В определенном смысле'— это лаборатория, в которой определяются вопросы и темы, возникшие в процессе практической деятельности.

Метод практических социальных проектов. В процессе обучения ученик может выполнить Несколько проектов, которые составляют его «портфолио». Проекты ребята выбирают самостоятельно и могут выполнять как на реальных рабочих местах, так и в социальном окружении школы (социальные проекты). Качество отчётов и их презентации («защиты») — основание для получения итоговых оценок.

Образовательный маршрут. В основе учебной жизни подростка лежит его индивидуальный образовательный маршрут — план, состоящий из набора стажи- рвок, групповых занятий с обсуждением их результатов и дополнительных академических занятий. Вид траектории процесса обучения

определяется ребёнком и средой (при участии взрослого).

Ключевым здесь становится предоставление ребёнку богатого выбора: видов деятельности, сенсорных модальностей, материалов для конструирования и т.п.

Траектория процесса обучения индивидуальна и не выстроена в виде линей- ной цепочки. Эта особенность естественного обучения реализуется'в среде за счёт создания специальной блоковой структуры, позволяющей сочетать общеразвивающие, интегративные и предметно-тематические блоки, обеспечивая ребёнку возможность «движения» по лабиринту, составленному из таких блоков.

Профессиональная подготовка. Школа продуктивного обучения не ставит своей целью получение молодым человеком определённой профессии, она является системой широкой профессиональной ориентации. Подросток знакомится с разными сферами деятельности, узнаёт себя, открывает свои интересы и способности, уже школьником входит в реальный мир и начинает адаптироваться к его условиям. В некоторых случаях проводится и обучение началам профессии.

Особенности методики

Деятельность — системообразующий компонент продуктивного обучения. Психологическая структура деятельности становится основанием для определения сущности продуктивного опыта подростка как составной части жизненного опыта, характеризующегося включением в рефлективную деятельность по созданию субъективно нового общественно полезного продукта.

Формы работы в фазе ориентирования: дискуссии, доклады, демонстрация фотографий, видеозаписей; полезно проводить заключительное мероприятие — вечер, маленькое путешествие.

Большая часть учащихся школ продуктивного обучения — правополушарны. Для них имеет значение опора на наглядно-образное мышление: визуализация знаний, применение масс-медиасредств. Обучение идёт от практики к теории. Типичная последовательность — «объяснение — усвоение — самостоятельное действие», принятая при традиционно организованном обучении, переворачивается и принимает вид: «самостоятельное действие — усвоение — объяснение».

В основе организации всех видов деятельности лежит творчество участников, проявление активности всячески стимулируется.

Индивидуальное сопровождение (консультирование). Главную роль в школе продуктивного обучения играют не учителя-предметники, а тьюторы, роль которых ближе социальному педагогу, воспитателю или менеджеру. Большую часть времени тьютор (к каждому из которых прикреплено 12-15 учеников школы) проводит за письменным столом с телефоном, обзванивая ресурсные точки, где его ученики проходят (или собираются проходить) практику. Разумеется, в обязанности тьютора входит консультирование учеников по выбору индивидуального маршрута, организация группового обсуждения результатов, формирование временных учебных групп для академических занятий, а также контроль за всей формальной стороной учебной жизни.

В индивидуальной работе тьютору приходится много времени уделять «беседе по душам» со своим подопечным. В этой работе ему необходимо: а) быть правдивым, искренним, аутентичным; б) проявлять приятие, а не осуждение; в) выражать симпатию и понимание. Общение должно быть направлено на личность и на помощь.

Предпосылки проекта. Указываются причины развёртывания проекта, пред-проектная ситуация, количество и состав групп учащихся, заинтересованных в проекте.

Задачи проекта в целом. Даётся описание решаемых задач на рабочих мес-тах и в окружающем социуме, характеризуются особенности проекта для одного из выбранных вариантов.

Вариант 1. В продуктивный класс набираются заинтересованные старше-, классники.

Вариант 2. В продуктивный класс набираются подростки, бросившие школу, но изъявившие желание закончить образование в рамках предлагаемого проекта.

Вариант 3. Продуктивный класс будет состоять из старшеклассников и подростков «с проблемами», заинтересованных в данном проекте.

Краткое содержание проекта. Даётся краткая характеристика всех выбран-ных учениками проектов, особенностей организации учебного-рабочего времени, оговариваются условия и ресурсы, которые создаёт школа для выполнения ученических проектов.

Предполагаемый результат. Указывается: сколько подростков должны по- лучить аттестаты и сертификаты о приобретении основ выбранной профессии.

Критерии оценки результатов проекта.

Финансовые средства и материальные ресурсы, необходимые для реализации проекта. Указываются требуемые суммы, вклад самой школы и дополнительное оборудование.

Наличие социального(ых) партнёра(ов), спонсоров, организаций, с которыми заключены договора о предоставлении рабочих (ученических) мест для школьников, участвующих в проекте.

Разделение организационной работы на этапы и составление плана необходимых мероприятий на учебный год.

Подготовительный этап имеет целью самоопределение всей команды уча-стников. В неё входят команда педагогов и группа учащихся. Желательно подключить родителей. На основании договоров устанавливается испытательный срок для учащихся.

Педагогический коллектив анализирует ситуацию и определяет содержание проекта. На добровольной основе определяется команда педагогов — участников проекта. Проводятся отбор и психологическая работа с подростками-участниками (диагностика, анкетирование, выяснение уровня мотивации). Продумываются механизмы управления и самоуправления проектом. Определяются желаемые ре-зультаты.

Выполненце. Выполнение проекта в целом и индивидуальных проектов участников постоянно контролируется самими участниками в рамках групповой.

Оценивание достижений. Текущий контроль представляет еженедельная оценка тьютором успешности прохождения индивидуального маршрута. Первостепенное значение имеют самоконтроль и самооценка. Для помощи в этом ученику даются различные анкеты и советы.

По каждому учебному модулю существуют свои оценочные процедуры: зачёт, реферат, отчёт о практике, изготовление изделия, компьютерное тестирование, рейтинговая система.

Критериями оценивания служат обобщённые умения, обеспечивающие подросткам способность к самореализации и саморазвитию. К таким умениям относятся: способность участвовать в практико-ориентированной деятельности; умение анализировать факты и явления; способность к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане, развитие рефлексивных процессов; формирование системы базовых оснований личности: личностно ориентированное отношение к новому, ценность и отношение «Я — другой»; произвольная продуктивная деятельность, нравственные качества.

Сроки итоговой аттестации индивидуального обучения не обязательно совпадают со сроками учебного года.

Исключительно важная роль принадлежит компьютеру: он обеспечивает скорость и полноту диагностики, широкий доступ к информации, оказывает разнообразную поддержку обучения, даёт возможность дистанционного обучения.

В процессе продуктивного обучения используются элементы различных образовательных технологий (конспекты Шаталова, логико-смысловые модели, деловые игры, коллективный способ обучения и т.п.).

Коллективная (кооперативная, групповая) работа имеет в продуктивном обучении свои особенности: она направлена на поиск конструктивных действий, умение передавать свой опыт и перенимать чужой, терпимо относиться к особенностям и слабостям других и признавать свои, советоваться и помогать-друг другу.

В коллективной интеракции взаимодействуют: Я (каждый участник), Мы (группа) и Тема (общее задание или материал). В алгоритме работы имеется очень большое сходство с методикой коллективных творческих дел.

Планирование этапов запуска и выполнения проекта. Составление проектного плана в школе

Проектный план, который составляется школой, изъявившей желание организовать профильный класс, состоит из семи разделов.

Название проекта. Руководитель проекта и педагогическая команда, состоящая из учителей, социальных педагогов, психологов, тьюторов, при возможности — инструкторов-организаторов/координаторов практик, мастеров на рабочих местах (количество участников проекта каждая школа определяет самостоятельно).

Работы и рефлексии, а также консультаций педагогов. Организуется коллективное самообучение команды учителей в рамках проекта, обсуждение ими методической литературы и реальных ситуаций развития проекта в целом и отдельных проектов учащихся. В частности, проводятся анкетирование и опросы учащихся и учителей, содержание которых определяется самими участниками проекта для отслеживания возникающих проблем и определения путей их решения. Организуется диагностика

учащихся (по рекомендации и участии психологов и социальных педагогов).

Заключительный этап. Организуются: гуманитарная экспертиза, общественная презентация отдельных проектов и развития проекта в целом. Намечаются цели и задачи развития проекта на следующий учебный год.

Предтечи, разновидности, последователи

Технология продуктивного обучения в России. Продуктивное образование развивается в двух аспектах: 1) ориентация на индивидуализацию обучения и расширение его потенциала за счёт интегративного подхода к вопросам академического, общекультурного и профессионального образования; 2) более широкое использование образовательных ресурсов окружающей социальной, экономической и культурной среды. Большинство школ продуктивного обучения либо государственные учреждения общего образования (школы рабочей молодёжи, специализированные школы, интернаты) и используют методы продуктивного обучения как элемент, дополняющий арсенал педагогических средств, либо учреждения, осуществляющие начальную профессиональную подготовку (профессионально-технические училища, учебные комбинаты).

Санкт-Петербургский институт продуктивного обучения объединяет несколько образовательных проектов: город как школа, мастерские продуктивного обучения, русский лицей и другие.

Включённое обучение — форма обучения, при котором учебные задачи решаются учителем и учениками «попутно» в связи с какой-либо практической деятельностью: производительным или учебным трудом, выполнением практических заданий, поручений и т.п.

Рекомендуемая литература

Александрова ЕЛ. Структура учебного плана продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3.

Башмаков ММ. Теория и практика продуктивного обучения. М, 2000. Башмаков М.и др. Информационная среда обучения. СПб., 1997.

Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М: Педагогика, 1981.

Комплексная целевая программа «Город как школа». СПб., 1994.

Крылова Н.Б., Леонтьева ОМ. Школа без стен. Перспективы развития и организации 1 продуктивных школ. М.: Сентябрь, 2002.

Образовательная программа — маршрут ученика: Ч. II / Под ред. А.П. Тряшщьпюй. : СПб., 2000.

Подласый И.П. Продуктивная педагогика. М.: Народное образование, 2003.

Продуктивное образование // Школьные технологии. 1999. № 4.

9.2. Технология вероятностного образования


Лобок Александр Михайлович — *учитель начальной школы, руководитель лаборатории начального образования, доктор философских наук, г. Екатеринбург*

Пойди туда — не знаю куда, возьми то — не знаю что.
Русская народная сказка

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: по содержанию идеи— общепедагогический, по распространённости в современном российском образовании — частнопред-метный.

Философская основа: антропологическая + приро-дособразная.

Методологический подход: вероятностный, социокультурный, синергетический.

Ведущие факторы развития: психогенные + социогенные.

Научная концепция освоения опыта: гештальт + ассоциативно-рефлекторная + интериоризаторская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СУД + СУМ.

Характер содержания: обучающий + светский + гуманистический + обще-образовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, развивающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Преобладающие методы: проблемные + творческие + диалогические + саморазвития.

Организационные формы: альтернативная; индивидуальная + групповая.

Преобладающие средства: вербальные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: субъект-субъектный + педоцентрический.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: массовая, все категории.

Целевые ориентации

От образования-обучения к образованию-диалогу.

Формирование авторской позиции ребёнка в культуре.

Помощь ребёнку в обретении способности осваивать пространство культуры, заявить себя в мире культуры и вести диалог с культурой.

Развитие потребностей самореализации в различных сферах и формах культуры, прежде всего лингвистике и математике.

Формирование письма у младшего школьника как авторского самовыраже- ния и индивидуальной языковой интуиции (литературные способности).

Концептуальные положения

Образование, школа, ребёнок

Образование — это мир, стоящий между личностью ребёнка и взрослого; это древнейшее порождение цивилизации есть насилие над личностно-индивидуальным бытием человека.

Ценность образования не в усвоении знаний, а в том, что именно оно представляет собой поле, на котором вызревает в ситуации личностного протеста концепция личности.

Принимая феномен образования как совершенно гениальное культурное изобретение и как неизбежное зло (принуждение), необходимо научиться эффективно и с наименьшими потерями взаимодействовать с ним.

Школа должна работать не на социальный заказ, а на максимальное развитие заложенных в человеке возможностей, а значит, её содержание должно

строиться не «сверху вниз» (так, чтобы «низшие» ступени школьного образования подстраивались под необходимость освоения «высших» уровней знания), а' «снизу вверх», отталкиваясь от психологических возможностей детского развития.

Первая проблема, проблема входа в образование — начальная школа. Здесь радикально изменяется позиция ребёнка: от своей логики взаимоотношений с миром, от своего Я перейти, принять логику иную, чуждую, лишённую свободы выбора — логику образования.

Особенности развития

Мышление ребёнка 6-10 лет (начальная школа) является допонятийным.

Во главу угла Поставлен индивидуальный мыслеобраз, а не стандарты программ.

Ребёнок ценен своим индивидуальным своеобразием.

Подлинное основание мышления — не понятие, а образ, и именно образ ные «единицы» мышления — основной предмет описываемой технологии. Начальная школа — это то звено, в рамках которого закладываются прежде всего образно-интуитивные механизмы мышления, и лишь на следующем этапе, в среднем звене,наступает время формирования собственно понятийных структур.

Развивающее обучение Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова сводило процесс мышления к мышлению в понятиях и именно вокруг мышления в понятиях выстраивало логику учебного процесса. Но ведь мышление не исчерпывается одними только понятийными формами! И более того, есть основания полагать, что именно на допонятийном уровне формируются базовые мыслительные способности человека, о чём свидетельствует опыт множества людей, не прошедших школу раннего понятийного мышления по программам развивающего обучения и тем не менее выучившихся мыслить, причём мыслить неплохо. Сам Л.С. Выготский, анализируя феномен синкретов и комплексов как ранних, допонятийных структур детского мышления, вовсе не относится к ним как к своего рода «недопонятиям», т.е. как к несовершенным, недоделанным понятиям. Синкреты и комплексы — это ступеньки к понятию, но они имеют огромную самостоятельную ценность, и прежде всего как носители эвристического потенциала человеческого мышления.

Детство — это единый, непрерывный феномен, который не подгоняется под взрослое будущее, а творит себя из самого себя.

Комплексное мышление как основа творчества

Выделяемые Выготским комплексы — это ассоциативные комплексы, когда в основу освоения, отражения окружающего мира кладутся произвольные ассоциативные связи. Это могут быть любые ассоциативные связи с любым из признаков, замечаемых ребёнком в том предмете, который вначале является ядром будущего комплекса. Ребенок может вокруг этого ядра построить целый комплекс связей, включая в него самые различные предметы: одни — на основании того, что они имеют тождественный с данным предметом цвет, другие — форму, третьи — размер, четвёртые — ещё какой-нибудь отличительный признак, бросающийся в глаза ребёнку (коллекционные, цепные, диффузные, псевдопонятийные ассоциации).

(Способность к продуцированию такого рода «боковых», «неправильных», случайных ассоциативных связей — важнейшая особенность тех умов, которые называются творческими и которые оставили след в истории культуры.)

Ребёнок, мыслящий в границах ассоциативных комплексов, — это ребёнок, отваживающийся мыслить на свой страх и риск. Его мышление лишено формально-логической и понятийной стройности, оно ещё в значительной мере случайно и вероятностно, имеет риск осуществляться по траектории заведомо ошибочной и не правильной, но зато это собственное мышление.

В процессе формирования псевдопонятий траектория мыслительного движения ребёнка оказывается абсолютно индивидуальной, прихотливой, собственной, в чём и состоит исключительное значение и даже сверхценность этого процесса. Прежде чем приступить к деятельности по освоению понятий взрослого мира, ребёнок на свой страх и риск эти квази-, псевдопонятия изобретает.

Итак, допонятийное мышление ребёнка можно охарактеризовать как мышление, в котором закладываются основы иррационально-творческих структур че ловеческого сознания.

Пример. Игра — удивительная и далеко ещё не изученная психологически детская потребность. Именно в игре происходит самоактуализация ребёнка в его глубинных потребностях, становление несомненно допонятийных, но базовых структур его личности.

Вероятностный подход

Под вероятностью понимаются:

1) степень возможности осуществления события, которое может произойти или не произойти (вероятность достоверного события , невозможного

2) фундаментальный принцип самой жизни, в которой каждое событие совершается с какой-то степенью неопределённости (вероятности);

3) образование и развитие — вероятностные процессы.Потенциальные возможности ребёнка реализуются в нём так, что ни он сам,ни кто-либо другой не может предсказать результат.

В учебном процессе (уроке) нельзя предсказать те моменты, в которых про-исходит «встреча» ребёнка с культурой.

Утверждение множественности истин.

Право ребёнка на личностно -индивидуальную траекторию в учебном процессе.

Отрицание жесткой плановости урока, допущение определённой вероятности тех или иных событий в нём.

Вероятностный подход к учебному процессу означает:

1) искусство учителя не столько следовать пошаговой расписанное действий, сколько удерживать широкое культурное пространство в процессе диалога с различными детскими мнениями;

2) ориентацию на метод проб и ошибок, перебор случайных вариантов, методугадывания (поиска) истины;

3) учёт неисчерпаемой гаммы возможностей, которые представляют собой ученики.

Новая модель онтологии ребёнка до 10 лет

В этом состоит суть вероятностного подхода к ребёнку— того подхода, в рамках которого мы можем предполагать то или иное будущее лишь с какой-то степенью вероятности, и относимся к вероятностным, непрограммируемым вариантам развития ребёнка как к безусловной ценности.

Формирование индивидуальных интеллектуальных образов, формирование первичных понимательных интуиции, причём у каждого ребёнка на свой лад, — это и есть, в сущности говоря, основное содержание начального образования, основывающегося на вероятностном принципе. Не универсальная точность понятия, а индивидуальное своеобразие личного образа, личной понимательной интуиции, личного (пусть неправильного, но индивидуально богатого) варианта — вот высшие ценности в системе вероятностного обучения.

Центр образовательного пространства в вероятностной модели — не урок-схема, принципиально подвластный трансляции и репродуцированию, а урок-событие, на котором нечто происходит или не происходит лишь с известной долей вероятности.

Основополагающий принцип образования, построенного на вероятностной осноре, может быть выражен названием известной сказки: «Пойди туда, не знаю куда; возьми то, не знаю что».

Обучение предстаёт как принципиально открытая система, т.е. система, не знающая собственного содержания, а открывающая это содержание впервые «здесь и теперь», на событийной основе, в каждом новом классе — своё.

Это означает радикальную смену школьной онтологии— переход от культуры образования, ориентированной на тип «обученного человека» (человека, способного успешно следовать той или иной чужой позиции), к совершенно новой культуре образования, ориентированной на человека, способного иметь собственную позицию. «Свою» — в смысле не воспринятую им откуда-то извне, а являющуюся его подлинно авторской позицией. Это и есть по большому счёту позиция «человека культуры».

Две парадигмы образования

Учебно-трансляционная парадигма образования: всё, что требуется от учителя, — найти наиболее эффективные способы, с помощью которых заранее придуманное (выделенное, смоделированное) учебное содержание можно было бы сделать достоянием ученика.

Иначе говоря, даже идея детской субъективности (и, следовательно, идея учебных технологий, ориентированных на детскую субъективность в границах данной парадигмы) — не более чем средство решения трансляционных задач. В этом случае субъективность ученика не самозначима, а имеет подчинённый задачам характер.

Естественно, что и критерием образованности в данной парадигме оказывается тот самый объём осваиваемых учеником знаний, умений и навыков, о котором так много ведётся сегодня споров.

А это значит (единственно возможная логика мысли в границах описываемой парадигмы!), что из необозримо большой культуры нужно выбрать самые замечательные (и доступные возрасту, разумеется!) её фрагменты.

Сама суть рождающейся на наших глазах новой образовательной парадигмы заключается в принципиальном переносе акцента с идеи освоения культуры на : идею самореализации (или самоактуализации) личности в культуре.

В этом случае меняется представление о смысле процесса образования: он видится теперь не столько в учебно-порционной трансляции культурных ценностей или знаний, сколько в становлении личностной субъективности «ученика» и его способности к диалогу с культурой.

Суть образовательной проблематики с этой точки зрения состоит не в том, сколько и какой культурной информации, сколько и каких выделенных учебным образом знаний, умений и навыков удалось транслировать ученику, а в том, насколько у «ученика» оказалась сформированной потребность и способность к диалогу с культурой.

Особенности методики

Особенности урока

Центром образовательного пространства является не урок-схема (трансляция или репродуцирование), а урок-событие, урок — акт культуры, урок — текст культуры.

Атмосфера смехового, каламбуристического обыгрывания ситуаций.

На уроке ученики обретают уверенность в себе.

Культ черновика (всё, что написано, сохраняется и дорабатывается), создание «сверхценного» отношения к черновику.

Отметки отсутствуют.

Атмосфера восприятия ошибки как нормы.

Работа с родителями:

диалог с родителями;

преодоление негативного отношения к ошибкам;

изменение системы ценностей у родителей.

Особенности усвоения языковой культуры

Содержание образования не в том, чтобы транслировать знания, а во множественных проблематизациях, максимально провоцирующих ребёнка на самостоятельное движение в пространстве языковой культуры.

Тайна человеческой речи в том, что она не информационна, а поэтична.

Основные шаги технологии:

1. Провокация ребёнка на высказывание, чтобы достичь речевой активности.
2. Торможение речевого акта: учитель записывает высказывания ребёнка.
3. Введение стиха: демонстрация тайной поэтики текста — интонационное чтение высказывания как стихотворения (возвышение устной речи до письменной и разбивка её на паузы строк).

4 Упражнение: учитель — эхо (возникновение рефлексивного эффекта: ребёнок сам почувствует, как построена речь).

5. Упражнение: учитель — машина для записи речи ученика. Внутреннее редактирование текста, который диктует ребёнок.
6. Упражнение: ученик идентифицирует записанные учителем строки, слова в строке, начало, середину и конец слов, слогов.
7. Узнавание букв не как бессмысленной абстракции, а как необходимого рабочего инструмента.
8. Преодоление первого психологического барьера: спонтанное начало чтения.
9. Преодоление второго психологического барьера: спровоцированное начало письма.
10. Письмо сразу фразами и сразу своё. Поэтический образ как первая и ос новная форма авторского самовыражения младшего школьника в письменной речи оказывается фантастически эффективным средством мотивации к письменной речи, как таковой.
11. Школа образа: сочинение стихов без рифмы; критерий — образность (многомерность, объёмность, глубина). Свободное поэтическое самовыражение становится нормой для детей.
12. Используются богатства жизненной информационной среды ребёнка, провоцируется потребность обогатить лингвистический багаж.
13. Чтение сразу стихов (сколь угодно сложных и взрослых, например «Евгений Онегин»).

Только в третьем классе, когда у ребёнка уже сформированы писательская и читательская интуиция и способность получать удовольствие от авторского письма и авторского же чтения, начинается исследовательская работа, касающаяся грамматического строения речи: ученик приступает к

систематическому освоению различных орфографических и синтаксических моделей. Однако эта работа для него уже не формально-бессмысленная, как это случается в традиционной технологии, а с самого начала выступает как средство расширения и усложнения пространства авторского самовыражения.

Альтернативная технология «Другая математика» А.М. Лобка

Логика„усвоения математики может быть названа «понимающей математикой».

Единственно возможный и по-настоящему действенный путь освоения математики — это путь понимания, а вовсе не путь запоминания. «Запоминать» математику абсолютно нелепо, смешно, абсурдно и бессмысленно.

Главная цель, начиная с первого класса, — формировать структуры математического мышления, а не вычислительные навыки. С помощью принципиально новых типов задач и графических построений у детей формируются глубинные математические образы — числа, величины, равенства, положительного и отрицательного, а также образы различных арифметических операций.

К середине третьего класса дети способны совершать сложные алгебраичес- кие преобразования, показывая высокий уровень математического понимания сути преобразований. И уже с опорой на алгебраические структуры формируются чисто вычислительные навыки.

Суть математики проявляется прежде всего в определённом качестве мышления, стиле мышления, а вовсе не в «сумме знаний».

Математическое мышление глубоко эстетично по своей сути. Оно насквозь пронизано идеями гармонии и орнамента, идеями красоты и порядка. Можно выдвинуть даже более сильный тезис: в каких-то своих самых глубоких культурных основаниях эстетика совпадает с математикой, и математика в своих исторически , первых формах — не что иное, как попытка описания и воспроизведения гармонии.

Математика на вероятностной основе — это математика, ориентированная на три основных принципа.

Принцип динамических, подвижных условий. Это значит, что вероятностная математика предлагает задачи с нечёткими, размытыми очертаниями: это даёт возможность переформулировать задачи в процессе работы над ними, в результате чего каждая исходная задача превращается в своеобразный «куст» новых задач с уточнёнными формулировками. Каждая задача в вероятностной математике — это принципиально открытая задача, обладающая способностью к известному саморазвитию. Несомненно, что этот принцип позволяет формировать у ребёнка принципиально подвижное, открытое мышление — мышление, готовое к встрече с нестандартными ситуациями и нестандартными задачами.

Приоритет догадки над знанием и восхождения от догадки к знанию. Ребё-

нок всё время играет в своеобразную «угадайку» по принципу столь любимой детьми этого возраста игры «холодно-горячо». Он предлагает всё новые и новые варианты, ориентируясь на реакцию учителя: «Холодно... Совсем холодно... А вот теперь теплее... Ещё теплее... Совсем тепло... Горячо... Совсем горячо... Обжигает...

Ура, правильно!» Ценность такого подхода состоит в том, что ребёнок не просто приобретает какое-то знание, а проходит самостоятельный путь поиска, путь интуитивного восхождения к знанию через большее или меньшее количество «угадывающих» ходов. И чем меньше такого рода угадывающих ходов требуется ребёнку для отгадывания верного решения, тем в большей мере это свидетельствует о развитости его интуитивного мышления. А в результате вероятностные задачи оказываются прекрасным способом тренировки интуиции.

Принцип личностного знания. Ценно не знание само по себе, а лишь такое знание, которое максимально индивидуализировано и существует на стержне внутреннего образа.

Наконец» технология «Другая математика» использует великое дидактическое изобретение, неизвестное никому.

Писчий лист, разлинованный на геометрически правильные квадратики со стороной в половину сантиметра или в один сантиметр, — это воистину удивительное дидактическое изобретение.

Через построение и описание различных клеточных конфигураций (различных фигур, состоящих из клеточных единиц) можно моделировать и описывать самые разнообразные математические понятия и закономерности, составляющие основу школьного курса математики, а также глубинные математические парадоксы. Математические идеи количества, числа, единицы, множества, равенства, сложения (и в том числе сложения с отрицательными числами), деления, умножения — всё это может быть весьма эффективно смоделировано в пространстве «клеточных объектов». И притом у ребёнка формируются не абстрактно-безличные понятия, а индивидуально-личностные образы, а значит, продуцируется индиви-

дуально-личностное отношение к математике', как таковой, что и становится залогом её подлинного освоения (см. рис. 71).

Пример; В процессе поиска различных конфигураций, с помощью которых на тетрадной странице может быть смоделировано одно и то же число, учитель выводит детей на идею числового равенства.


Рис. 71. Конфигурации представления числа «четыре»

Предтечи, разновидности, последователи

Настольные игры плоского типа (шашки, шахматы, нарды), пространственные (кубик Рубика, конструктор), а также многие электронные (расклады, партнёр и др.). результат которых подчиняется вероятностным законам и требует математических преобразований.

Культурно-образовательное путешествие. Появление в школах хорошо оснащённых медиацентров, качественного компьютерного парка и обширных медиабиблиотек неизбежно переводит чисто технический вопрос в качественную плоскость: как это всё состыковать с текущим учебным процессом?

И здесь есть два принципиальных пути.

Первый заключается в том, чтобы приспособить новые информационные возможности под задачи традиционного урока.

Второй — это радикальный, предполагающий совершенно новое понимание сути образовательного процесса. Путь, который ориентирован не на заранее придуманную учебную программу, не на нормативный учебник и не на нормативный урок, а на свободное культурно-образовательное путешествие в тех информационных мирах, доступ к которым открывается с помощью школьного медиацентра и доступной каждому компьютерной техники.

Впрочем, второй путь в условиях нашей образовательной системы возможен только во внеурочной сфере.

Рекомендуемая литература

Лобок AM. Антропология мифа. М.: Асайегша, 1996.
Лобок А. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант // Школьные технологии. 1997. № 3.
Лобок А. Вероятностное образование // Народное образование. 1995. № 10; 1996. № 1-
Лобок А. Детская жизнь в стихотворном размере // Первое сентября. 1995. № 57.
Лобок AM. Другая математика. М.: Народное образование, 1998.
Овакимян Ю.О. Опыт применения вероятностной модели обучения // Педагогика. 1993. № 2.

Технология мастерских

Я не согласен принять никакой истины иначе, как от свободы и через свободу.
Н. Бердяев

Технологию мастерских исповедует группа французских учителей «Французская группа нового воспитания ЖФЭН (С-РЕИ)»; она основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, С. Френе, гуманистической психологии Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, К. Роджерса.

Своё название технология получила от того, что в ней есть МАСТЕР. Но это не учитель, передающий свои знания и умения незнающему и неумеющему. Мастер лишь создаёт алгоритм действий, который разворачивает творческий процесс. И принимают в нём участие все, включая самого мастера.

В технологии мастерских главное — не сообщить и освоить информацию, а передать способы работы, будь то естественно-научное исследование, текстологический анализ художественного произведения, исследования исторических первоисточников, создание произведений прикладного искусства. Передавать

способы работы, а не конкретные знания — очень непростая задача для учителя. Тем благодарнее результаты, выражающиеся в овладении учащимися творческими умениями, в формировании личности, способной к самообучению, самосовершенствованию, саморазвитию.

Классификационная характеристика

Уровень и характер применения: локальный + частнопредметный.

Философская основа: гуманистическая, экзистенциалистская.

Методологический подход: групповой, индивидуальный, коммуникативный.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + интери-оризаторская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СУД + СУМ.

Характер содержания: проникающий, приспосабливающийся.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, социализации, культурологическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + «репетитор».

Преобладающие методы: проблемно-поисковые + диалогические.

Организационные формы: альтернативная.

реобладающие средства: вербальные + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: свобод- ного воспитания.

Направление модернизации: альтернативное. Категория объектов: продвинутого образования.

Целевые ориентации

Познакомить и предоставить учащимся психологические средства, позволяющие им личностно саморазвиваться, осознать самих себя и своё место в мире, понимать других людей, а также закономерности мира, в котором они живут, перспективы «будущего», которые затронут их самих.

Проделать с учениками путь от культуры полезности к культуре достоинства (человек самоценен).

Научить детей мыслить раскованно, творчески.

Концептуальные соображения

Гипотеза: культурные формы должны лишь предлагаться ребёнку, но не навязываться.

Отказ от методов принуждения и форм подавления достоинства учеников.

Мастерская предоставляет каждому возможность продвигаться к истине своим путём.

Материал существует не в логической последовательности, а в свободной стихии контрастов и противоречий.

Процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание.

В отличие от урока знания на мастерских не даются, а выстраиваются.

Ученик имеет право на ошибку; ошибка считается закономерной ступенью процесса познания; точные знания следуют за ошибками.

Творческая деятельность — это безоценочная деятельность.

Мастер — для ученика, а не ученик для мастера.

Сотрудничество, сотворчество, совместный поиск.

Мастер — садовник, выращивающий растение — ребёнка, создающий условия для реализации заложенных в нём природных задатков.

Особенности организации

Мастерская как локальная технология охватывает большую или меньшую часть содержания учебной дисциплины. Она состоит из заданий, которые направляют работу ребят в нужное русло, но внутри каждого задания школьники абсолютно свободны. Они каждый раз вынуждены осуществлять выбор пути исследо-; вания, выбор средств для достижения цели, выбор темпа работы.

Мастерская часто начинается с актуализации знаний каждого по данному вопросу, которые затем обогащаются знаниями товарищей по группе. На следующем этапе знания корректируются в разговоре с другой группой, и только после этого точка зрения группы объявляется классу. В этот момент знания ещё раз корректируются в результате сопоставления своей позиции с позицией других групп.

Алгоритм — это формализация технологического процесса в виде последовательности некоторых шагов, блоков деятельности, которые зависят от содержания познавательной области, но имеют и надпредметную часть, определяемую общими для всех областей способами деятельности учащихся.

В технологии мастерских разработаны алгоритмы для типичных надпредмет-ных задач, например: поиск подхода к решению проблемы, выполнение домашнего задания, аналогии, конструирование теорем,

свобода творчества, способы обучения, способы саморегуляции.

Алгоритмы различаются по уровню сложности, продолжительности выполнения, связи с областями жизнедеятельности детей.

Пример алгоритма (он разделён на три малых занятия-алгоритма, рассчитанных на 1-2 часа).

Алгоритм 1

Панель -» выделение проблем -» работа с материалом, с литературой -» обсуждение в парах -> обсуждение в группах -> постановка вопросов в группах -, представление вопросов классу -> выбор проблемы для исследования.

Алгоритм 2

Представление проблем -> объединение в группы для решения проблем -> каждый представляет группе своё понимание проблемы -> каждый формулирует гипотезу решения проблемы -> выбор в группе наиболее вероятной гипотезы -> планирование и проведение эксперимента по проверке гипотезы > формулирование выводов.

Алгоритм 3

Представление результатов работы групп -> составление и обмен вопросами по представленным результатам -> ответы на вопросы и корректировка результатов -» составление группами серии заданий на применение результатов их поиска -> обмен заданиями между группами -- знакомство групп с представленными другой группой решениями их задания.

Панель — это этап актуализации знаний в данной области, даёт возможность всем желающим высказать свою точку зрения о проблеме, которой будет посвящена мастерская. В разговоре у каждого возникают мысли как в поддержку высказанных идей, так и в их опровержение. Разобраться каждому с этой массой вопросов предлагается на втором этапе, когда ученик будет работать с материаломи»красками, звуками, природными материалами, моделями, спичками, схемами. Это — «деконструкция»: превращение материала в «хаос», смешение явлений, слов, событий...

Конечно, сначала каждый пороется в книгах, почитает те отрывки, которые его заинтересуют. Потом поговорит с соседом, в группе. Затем последует «реконструкция» — создание своего мира, текста, рисунка, закона. Группа соберёт и зафиксирует информацию, обдумает и начнёт создавать свою новую версию, которая на следующем этапе будет опять усовершенствована. Ребятам можно дать копии исторических документов, с которыми учёные работали в то время, когда эта проблема обсуждалась. Именно копии или сами документы, но не их обработка или интерпретация, хотя познакомить школьников с различным восприятием учёными одних и тех же документов тоже интересно.

Итак, панель, слово мастера, работа с документами — всё это даёт группе возможность не только сформулировать версию, но и поработать с ней, а на следующем этапе организовать её опытную проверку. Но, конечно, опыт не даст полной уверенности в истинности выбранной версии, необходимо её логическое обоснование, доказательство. Поэтому ребята строят цепочку умозаключений и с опорой на утверждения, об истинности которых они договорились, приходят к выводу об истинности их версии. Однако в доказательство может вкрасться ошибка. Поэтому! необходим критический анализ всей проделанной работы (рефлексия). На последнем этапе группы представляют друг другу всё, что они сделали.

В каком соотношении должен находиться предполагаемый объём индивидуальной и групповой работы? Практика показывает, что наилучший результат даёт оптимальное чередование периодов индивидуального и группового мышления.

Предложенные алгоритмы пригодны не для любого содержания и не для лкНя бого класса. Мастерская пройдёт е пользой для ребят, если у них уже есть необходимые учебные и интеллектуальные умения. Поэтому технологическая линия занятий включает специальные мастерские, на которых ребята учатся: а) работать на первом этапе, этапе восприятия; б) работать с гипотезой; в) понимать текст; г) выполнять критический анализ текста, рассуждений, доказательств; д) ставить опыт, I отбирать для опыта материал, формулировать задачу, делать наблюдения, описы-1 вать результат; е) выполнять сравнение, обобщение; ж) ставить вопросы. Все эти общеобразовательные мастерские формируют у ребят общеинтеллектуальные умения, без которых невозможна серьёзная мыслительная работа.

Мастерская закладывает основы для прочного усвоения знаний. Дальнейшая отработка и закрепление знаний происходят в других формах работы.

Особенности методики

Мастерская — это оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы (7-15 учеников) при участии учителя-мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников.

Основные элементы технологии — методические приёмы: индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, разрыв, коррекция, творческое конструирование знания.

Любая мастерская начинается с индуктора — первого задания, приёма, обеспечивающего наведение на проблему.

1. Индукция. Системообразующий элемент мастерских — проблемная ситуация — начало, мотивирующее творческую деятельность каждого. Это может быть задание вокруг слова, предмета, рисунка, воспоминания — чаще всего неожиданное для учеников, в чём-то загадочное и обязательно личностное. Проблемная ситуация характеризует определённое психическое — вопросное состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий. Вопрос должен занимать, волновать ум исследователя, быть в круге его интересов; представить это неизвестное, показать необходимость работы с ним; определить круг средств, объектов, которые позволят начать работу и через период незнания прийти к открытию; присоединить к имеющемуся знанию новое и поставить иные проблемы для исследования. Такая проблемная ситуация в технологии мастерских называется индуктором (индукцией).

Составляя индуктор, надо соотнести его с чувствами, мыслями, эмоциями, которые он может вызвать у детей.

Широкий индуктор рассчитывается и на тех, у кого обучение опирается и на зрительную, и на слуховую, и на двигательную память. Он даёт большую свободу выбора каждому реализовать своё стремление к актуализации.

Индуктор в зачаточном состоянии есть в каждом ребёнке, он настраивает организм на саморазвитие. Если у ученика вообще нет потребности изучать науку, то одним индуктором не обойтись, нужна серия мастерских по формированию этой познавательной потребности. Существует и масса других, не менее значимых потребностей: быть личностью, потребность в самоутверждении, общении, самовыражении, эмоциональном насыщении, свободе, эмоциональном контакте, двигательной активности, в игре. Мастерская стремится реализовать все эти потребности, но приоритет отдаётся развитию познавательной потребности.

Если интереса к предмету нет, мастерская направляет действия на создание мотива, на обозначение цели и на то, чтобы ребята сами открыли, что эта цель для них достижима. Осознание возможности решить проблему — могучее средство для стимулирования интереса.

2. Самоконструкция — это индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

3. Социоконструкция. Важнейший элемент технологии мастерских — групповая работа (малые группы выделяются в классе, образуются из учеников разных классов, часто возникают стихийно, по инициативе ребят). Мастер может корректировать состав групп, регулируя равновесие психологических качеств детей (экстра-и интравертность, тип мышления, эмоциональность, лидерство и др.). Мастер разбивает задание на частичные задачи. Группам предстоит придумать способ их решения. Причём ребята свободны в выборе метода, темпа, поиска. Каждому предоставлена независимость в выборе пути поиска решения, дано право на ошибку и на внесение корректив. Построение, создание результата группой и есть социоконструкция.-

4. Социализация. Всякое выступление ребёнка в группе представляет сопос тавление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальных качеств,иными словами, социальную пробу, социализацию.

Когда группа выступает с отчётом о выполнении задачи, важно настоять, чтобы в отчёте участвовали все. Выступать за группу ответственно и почётно. Каждому хочется, чтобы его группа выступила хорошо. Это заражает всех, работа в малых группах в отличие от фронтальной работы с классом позволяет использовать уникальные способности ребят, даёт им возможность самореализоваться. Она в большей мере, чем индивидуальная и фронтальная работа с классом, позволяет учесть и использовать различные способы познания у каждого из ребят.

5. Афиширование — вывешивание работ учеников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними. Все ходят, читают, обсуждают или зачитывают вслух

(автор, мастер, другой ученик).

6. Разрыв. Ближе всего отражают смысл этого понятия слова озарение, инсайт, понимание. Понимание всякое: себя, других, науки. Разрыв — это внутреннееосознание участником мастерской неполноты или несоответствия старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответа, к сверке нового знания с литературным источником. Это то, что в традиционной технологии преподносится ученику, а здесь он запрашивает сам, ищет самостоятельно, иногда с помощью товарища, мастера, учителя, родителя. Такой же процесс можно наблюдать в лабораториях учёных, исследователей, когда длительный поиск приводит их не только к накоплению информации по изучаемому вопросу, но и к иному пониманию, а порой и к разрыву со старой тео рией, старым обоснованием.

7. Рефлексия — последний и обязательный этап — отражение чувств, ощушений, возникших у участников во время проведения мастерской. Это богатейший Материал для рефлексии самого мастера, для усовершенствования им конструкции мастерской, для дальнейшей работы.

Мастерская даёт ученикам творческий «опыт дерзновения», а не «опыт послушания». В какой же мере мастерская предоставляет возможность использовать свою фантазию, в какой мере мастер требует от него послушания? Каковы их проПорции? Принять задание мастера — акт послушания ученика. Но при выполнеНии задания — свобода творчества, ребята сами выбирают путь его осуществления, и одна версия не исчерпывает всего задания. Мастер не получает запланированных им дома ответов, а иногда результат выполнения задания учениками приводит к разрыву цепей, сковывающих самого мастера.

Позиция ведущего мастера — это прежде всего позиция консультанта и соВетника, помогающего организовать учебную работу, осмыслить продвижение в освоении способов. С ним можно обсудить причины неудач, составить программу Действий.

Проводя мастерскую, мастер никогда не стремится просто передать знания. Он старается максимально привлечь мышление детей, сделать их активными, разбудить то, что скрыто даже для них самих, понять и устранить то, что мешает Учиться. Все Задания мастера и его действия направлены на то, чтобы подключить Воображение ребёнка, создать такую атмосферу, чтобы он проявил себя как творец. Это — мягкое, демократичное, незаметное руководство работой:

мастер создаёт атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении;

включает эмоциональную сферу ребёнка, обращается к его чувствам, будит Личную заинтересованность ученика в изучении проблемы (темы);

работает вместе со всеми, мастер равен ученику в поиске знания;

мастер не торопится отвечать на вопросы;

необходимую информацию он подаёт малыми дозами, обнаружив потребность в ней ребят;

исключает официальное оценивание работы ученика (не хвалит, не ругает,Не выставляет отметок в журнал), но через социализацию даёт возможность изменить самооценку ученика.

Изучение предмета с помощью мастерских — это цепочка заданий, которая Продумана педагогом так, чтобы постоянно углублять представление ученика об объекте исследования, демонстрировать неполноту представлений о нём.

Первое задание в этой цепочке связано с процессом деконструкции («разрушением» имеющихся знаний, указанием на их неполноту); второе задание связано с процессом реконструкции (построение нового знания с учётом открытий, сделанных на первом этапе); далее — снова «разрушение» и снова построение более совершенного видения предмета исследования. Такая последовательность заданий всё время поддерживает интерес, позволяет понять, что нет итогового знания как ' непреложной и единственно возможной истины. Процесс познания бесконечен и вклад каждого ученика в него немаловажен.

Где-то в этой цепочке заданий мастером должен быть запланирован «разрыв». Это самое уникальное явление, ради которого и создаётся мастерская. Это кульминация творческого процесса. «Разрыв» — некое озарение, новое (неожиданно для человека возникшее) видение предмета* явления, самого себя. Переживание «разрыва» — когда никто не ожидает, что придётся осмыслить и собственные личностные качества, или когда возникает неизбежный тупиковый вопрос, разрешить который — значит преодолеть, превзойти себя вчерашнего.

Мастерская рассматривается как психологический тренинг, помогает добраться до самого тайного в человеке, вызвать из него то, что он и не желал бы показывать; в этом состоит опасность действий

мастера. Миссия мастера: разблокировать способности человека, разобрать завалы в самом человеке и в окружающем его мире, убрать то, что тормозит реализацию творческого потенциала, заложенного природой.

Предтечи, разновидности, последователи

Близкими к технологиям мастерских являются:

Погружения (по Г.К. Лозанову, И.П. Иванову, М.П. Щетинину) — занятия в урочной и внеурочной форме по одной учебной дисциплине продолжительностью от одного до нескольких учебных дней. Режим полного погружения предполагает выезд в дом отдыха или пионерский лагерь на срок от одной до трёх недель, так как необходимо создать соответствующую атмосферу «интенсива», которая не исчерпывается учебным процессом, а позволяет включить в сферу педагогического действия многие жизненные процессы, важные для становления творческой личности.

Студии А.Н. Тубельского (разновозрастные формирования детей, занимающихся в свободном режиме под руководством учителя высокой квалификации).

Мастер-классы — форма передачи опыта мастеров педагогического труда, новаторов, учёных небольшому кругу заинтересованных собеседников в непринуждённой атмосфере творческой мыследеятельности и переживаний.

Проектные мастерские — совмещение технологий проектов и мастерских.

Рекомендуемая литература

Белова Н. Урок-мастерская: приглашение к поиску // Частная школа. 1997. №1.

Окунев А. Как учить не уча. СПб.: Питер-Пресс, 1996.

Педагогика наших дней / Сост. В.П. Бедерханова. Краснодар, 1989.

Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта. СПб., 1995.-

Погружение — методика будущего. М, 1999.

9.4. Технология эвристического образования (А.В. Хуторской)



Хуторской Андрей Викторович — *доктор педагогических наук, действительный член Международной педагогической академии, зам. директора Института общего среднего образования РАО*

Ничьё мнение не бывает ложным...
Сократ

Прообразом эвристического образования стал метод Сократа, который вместе с собеседником с помощью особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний.

Извлечение скрытых в человеке знаний может быть не только методом, но и принципом его образования. В этом случае ученику предлагается выстраивать траекторию своего образования в каждом из изучаемых предметов, создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов.

Отдельные элементы технологии эвристического образования присутствуют в системах личностно ориентированного, природосообразного, творческого обучения, авторы которых — Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, П.Ф. Кап-терев, С. Френе, Р. Штейнер, Г.С. Альтшуллер, М.И. Мах-мутов, В.И. Андреев и другие.

Эвристика чаще всего понимается как метод создания нового. Использование эвристики в качестве методологической основы всего образования реализовано в педагогической технологии А.В. Хуторского — дидактической эвристике. Данная модель образования разработана в 90-е годы на базе Школы свободного развития (п. Черноголовка Московской обл.) и осуществлена в деятельности многих других российских школ.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогическпй. Философская основа: гуманистическая, природосообразная. Методологический подход: поисковый, исследовательский, ситуативный. Ведущие факторы развития: социогенные + биогенные. Научная концепция освоения опыта: содержательного обобщения. Ориентация на личностные сферы и структуры: СУМ + эвристическая.

Характер содержания: обучающий + воспитательный, общеобразовательный + профессиональный.

Вид социально-педагогической деятельности: обучающая, автономизащед.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система «консультант».

Преобладающие методы: проблемно-поисковые, творческие.

Организационные формы: индивидуальная, групповая, коллективная, классно-урочная, дифференцированная.

Преобладающие средства: разнообразие применяемых средств.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личност- л но ориентированный + свободного воспитания + технология сотрудничества.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: продвинутого образования, работы с трудными.

Целевые ориентации

Приоритетное развитие креативных, когнитивных и коммуникативных качеств ученика, который должен:

иметь развитое чувство нового, способность к продуцированию идей, склонность к риску и эксперименту;

быть носителем прожитых в собственной деятельности отечественных культурных норм и традиций, уметь вести продуктивный диалог с представителями иных культур;

иметь собственное понимание смысла каждого из изучаемых предметов способность действовать в ситуациях неопределённости, вступать в борьбу и «держать удар»;

А уметь поставить учебную цель в заданной области знаний или деятельности, составить план её достижения, выполнить план, используя оптимальные для имеющихся условий способы и средства,

получить и осознать свой результат, сравнить его с другими аналогичными результатами, произвести рефлексию и самооценку своей деятельности;

владеть эвристическими методами и способами деятельности: методами прогноза, формулирования гипотез, конструирования закономерностей, построения теорий; использовать в познании интуицию и инсайт; уметь выбирать методы познания, адекватные объекту, видеть знакомое в незнакомом и наоборот, способность находить различные ракурсы решения проблем.

Концептуальные положения

Принцип личностного целеполагания ученика. Образование каждого ученика происходит на основе и с учётом его личных учебных целей.

Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения,личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.

Принцип метапредметных основ содержания образования. Основу содержания образовательных областей и учебных дисциплин составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками.

Принцип продуктивности обучения. Главный ориентир обучения — личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних продуктов учебной деятельности (умения, способности, способы деятельности и т.п.) и внешних (версия, текст, рисунок).

Принцип первичности образовательной продукции учащегося. Создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных культурно-исторических достижений в изучаемой области.

Принцип ситуативности обучения. Образовательный процесс строится на организуемых ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и эвристический поиск их решений. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении.

Принцип образовательной рефлексии. Образовательный процесс включает непрерывное осознание учеником и учителем собственной деятельности: анализ и усвоение способов этой деятельности, получаемых результатов, конструирование на данной основе последующих действий и планов обучения:

Особенности содержания

В эвристическом обучении ученик изначально конструирует знания в исследуемой области реальности. Для этого ему предлагается реальный значимый объект (природное явление, историческое событие, материал для конструирования и т.п.), но не готовые знания о нём. Полученный учеником продукт деятельности (гипотеза, сочинение, поделка и т.п.) затем с помощью учителя сопоставляется с культурно-историческими аналогами — известными достижениями в соответствующей области. В результате ученик переосмысливает, достраивает или драматизирует свой результат. Происходит личностное образовательное приращение ученика (его знаний, чувств, способностей, опыта), создаётся соответствующая продукция. Результаты деятельности ученика могут выступать не только личностным, но и общекультурным приращением, тогда ученик оказывается включённым в культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника.

«Узловыми точками» содержания эвристического образования являются фундаментальные образовательные объекты — сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия; благодаря им существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней.

Фундаментальный образовательный объект имеет две грани своего проявления для ученика — реальную и идеальную. Реальная грань отражается непосредственно в изучаемых объектах — деревьях, земле, животных, предметах искусства, совершаемых обрядах; идеальная — в понятиях, категориях, законах, теориях, художественных принципах, культурных традициях, социальных нормах. К примеру, фундаментальный образовательный объект «дерево» выступает, с одной стороны, 11 как само дерево, а с другой — как идея дерева, понятие о нём. Обе грани этого объ- екта имеют единую сущность, т.е. само дерево и понятие «дерево» имеют общий, корень.

Фундаментальные образовательные объекты ученики воспринимают как имя дивидуальные образы, имеющие для каждого из них свой смысл. Например, одно и то же понятие «город» для городского

школьника олицетворяется с тем районом, ; в котором он живёт, для сельского — с шумом и толчеёй, т.е. для разных детей одно и то же понятие имеет различные содержания. Субъективность знаний— специфика эвристического обучения.

Вокруг системы фундаментальных образовательных объектов конструируются особые учебные курсы или разделы — метапредметы, например: «Число»,™ «Мироведение», «Культура». В их содержание входят фундаментальные понятия: число, буква, знак, город, огонь; связанные с ними фундаментальные проблемы: происхождение всего, живое-неживое, реальное-идеальное.

Фундаментальные образовательные объекты, исследуемые учениками в ре- альных связях, отношениях и условиях бытия, приближают деятельность ученика к той исходной структуре мысли, которая была источником первичных научных знаний о них. Изучение реальных объектов проходит стадию создания их чувственного образа, вычленения идеи, выделения свойств, отыскания причин, связей и закономерностей существования. В результате каждый ученик осваивает (изучает и создаёт) личностное содержание образования.

Традиционно содержание образования передаётся ученику в виде учебного материала для его усвоения. В эвристическом обучении учебный материал играет роль среды, которая используется для другой цели — создания учеником собственного содержания образования в виде его личных продуктов творчества.

Отличие эвристического обучения от традиционного состоит также в изменении соотношения между знанием и незнанием. Цель традиционного обучения — перевод незнания в знание: учитель «даёт знания», а ученики их «получают». В эвристическом обучении учитель вместе с учениками, наоборот, увеличивают количество своего незнания! Незнание здесь не есть пустота, а рефлексивно зафиксированная в ходе обучения проблематика, т. е. знание о незнании. Это незнание понимается как важнейший элемент содержания образования, а не его отсутствие.

Идущий от Сократа принцип «знающего незнания» предполагает соответствующие изменения других элементов дидактической системы. Например, контролю и оценке подлежат объём и качество не только знаний ученика по предмету, но и его незнаний, т. е. актуальных для него вопросов, проблем, поисков в изучаемой дисциплине.

Особенности методики

Ключевой технологический элемент обучения — эвристическая образовательная ситуация — ситуация активизирующего незнания, цель которой — рождение учениками личного образовательного продукта (идей, проблемы, гипотезы, версии, схемы, текста). Получаемый в каждом случае образовательный результат непредсказуем; педагог проблематизирует ситуацию, задаёт технологию деятельности, сопровождает образовательное движение учеников, но не определяет заранее конкретные образовательные результаты, которые должны быть получены.

Методика эвристического обучения основывается на открытых заданиях, которые не имеют однозначных «правильных» ответов. Практически любой элемент изучаемой темы может быть выражен в форме открытого задания, например: предложите версию происхождения алфавита, объясните графическую форму цифр, сочините пословицу, сформулируйте грамматическое правило, составьте сборник своих задач, установите происхождение объекта, исследуйте явление. Получаемые учениками результаты оказываются индивидуальными, они многообразны и различны по степени творческого самовыражения.

Ученику нет нужды переоткрывать все знания и опыт человечества. Но главные вопросы бытия и фундаментальные проблемы изучаемых предметов первично начинают решаться в личной деятельности ученика. Лишь после того как он создаёт собственные понимания, версии и другие начальные продукты познания, ему предлагается знакомиться с достижениями человечества по этим проблемам. И даже здесь ученик не просто усваивает готовые знания, а сопоставляет их с результатами своего опыта, продолжая образовательную деятельность в диалоге и полилоге с различными культурно-историческими позициями, авторы которых — великие учёные и деятели.

В учебном процессе используется система эвристических форм занятий,

среди которых: уроки целеполагания, эвристические беседы, уроки составления задач, конструирования понятий, символотворчества, изобретательства, метапред-метные уроки, деловые игры, эвристические лекции и семинары, конференции, защиты творческих работ, рефлексивные занятия. Концентрированным выражением креативных форм обучения стали эвристические погружения, научные

и творческие недели, эвристические олимпиады и проекты.

Педагогическим инструментарием учителя служат эвристические методы обучения: методы эмпатии, гипотез, нормотворчества, символического и образно го видения, взаимообучения и самооценки, конструирования понятий, прогнозирования, гиперболизации, инверсии, «мозгового штурма».

Ведущий метод обучения — рефлексия, т.е. осознание способов деятельности, обнаружение её смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя. Формы образовательной рефлексии — устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение учеником изменений своего интереса, личной активности, глубины познания, продуктивности, самочувствия, самореализации.

Творчество — всегда выход за рамки, изменение существующих знаний, пониманий, норм, создание нового содержания, не включённого предварительно в программу усвоения. Поэтому в эвристическом обучении контролируется не столько степень усвоения готовых знаний, сколько творческое отклонение от них. Основной критерий оценки — личностное приращение ученика, сравнение его с самим собой за определённый период обучения. Проверке и оценке, а также само- и взаимооценке подлежат: а) развитие личностных качеств ученика; б) его творческие достижения по изучаемым предметам; в) уровень усвоения и опережения образовательных стандартов.

Предтечи, разновидности, последователи

Метод Сократа. Сократ (469-399 гг. до н. э.) — древнегреческий философ-идеалист. Предложил метод извлечения скрытого в человеке знания с помо- ; щью искусных наводящих вопросов — майевтика. Майевтика в переводе с греческого языка означает повивальное искусство. По мнению Сократа, учитель должен помочь ученику в рождении истины. Знание заложено в душе человека, но оно может быть сокрыто от него, поэтому ему нужно помочь произвести знание на свет. Сократ также не признавал абсолютных истин: «Ничьё мнение не бывает ложным», что сегодня интерпретируется как принцип относительности знаний. Этот принцип подтверждает право ученика на высказывание взглядов, отличных от точки зрения учителя, сообщающего знания, принятые на данный момент развития науки.

Целью воспитания, по мнению Сократа, должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя, совершенствование нравственности.

Сократ — философ-трибун, вёл беседы по вопросам нравственности на площадях и в других общественных местах, побуждал своих слушателей путём вопросов и ответов отыскивать «истину» самим, не давая им готовых положений, выводов. Этот метод был назван сократическим, откуда позднее развилась сократическая беседа методом наводящих вопросов.

В альтернативных начальных школах США широко известна методика «индивидуальных стилей обучения», которая призвана определить наилучший способ усвоения знаний для каждого школьника. При этом берётся в расчёт специфика сенсорики, коммуникативные особенности, предпочтительная среда обучения (в тишине или при слабых звуках музыки, например).

В «свободных школах» поощрялись самообразование, самостоятельное познание школьниками мира в стенах учебного заведения и за его пределами во время игры, учёбы, раскованных бесед, праздного времяпрепровождения.

Вариантом «альтернативного обучения» оказались круглогодичные школы, в которых решительно меняли ритм учебного процесса, проводя занятия в течение всего календарного года.

«Неградуированные школы» пошли по пути пересмотра классно-урочной системы. Они отказались от деления учащихся на годичные возрастные классы. Вместо этого, например, начальное обучение поделено было на два цикла с определёнными учебными программами, без возрастного ценза.

Один из вариантов «альтернативного обучения» в США — домашние школы.

В Европе «Дикие школы» в 70-80-х годах создавали родители совместно с учителями (часто из студентов). Устроители «диких школ» отвергали обычные заведения, полагая, что они пренебрегают особенностями детства и скорее напоминают казармы, чем детские учреждения. Родители и учителя «диких школ» совместно учили детей, старались приблизить обстановку в них к семейной.

Рекомендуемая литература

Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельность: Методическое пособие. М.: Высшая школа, 1981.

Инноэационные учебные заведения в России / Под ред. Э.М. Никитина. М, 1992. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М.: Педагогика, 1990.

Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970.

Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. М.-Просвещение, 1977.

Хуторской А.В. Как я понимаю и веду курс естествознания // Биология в школе. 1990. № 5.

Хуторской А.В. Методы эвристического обучения // Школьные технологии. 1999.]\|Ь 1-2.

Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2000.

Хуторской А.В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. 1998. № 4.

Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического •,; исследования // Педагогика. 1999. № 7.

Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. М.: Международная педагогическая академия, 1998.

Хуторской А.В. Эвристическое погружение на тему «Природа цвета» // Физика в школе. 1999. № 4.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие приёмы в технологии А.М. Лобка используются для самостоятельного речевого развития ученика:

а) обучение каллиграфии; б) письмо сразу фразами и сразу своё; в) сочинение I стихов без рифмы; г) чтение сразу стихов; д) заучивание стихов наизусть; е) про-I вокация ребёнка на высказывание?

2. Имеются ли в концептуале технологии мастерских следующие положения:а) культурные формы должны лишь предлагаться ребенку, но не навязываться; б) каждый за себя, установка на достижение; в) процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание; г) в отличие от урока знания на мастерских не даются, а выстраиваются; д) ученик не имеет права на ошибку; е) мастер - садовник, выращивающий растение - ребёнка, создающий условия для реализации зало-женных в нём природных задатков?

3. Какие особенности продуктивного обучения обеспечили этой технологии широкое распространение в конце XX века:

а) индивидуализация обучения; б) свобода выбора содержания; в) игровые методы обучения; г) возможность приобщить к образованию тех, кто не может заниматься в традиционной школе; д) повышение требований к организации режима; е) возможность получить профессию?

4. Какие из нижеперечисленных концептуальных основ традиционной педагогики изменяет педагогическая технология: 1) мастерских; 2) продуктивного обучения; 3) эвристического обучения А.В. Хуторского; 4) «Другая математика», А.М. Лобка:

а) принцип научности; б) классную организацию УВП; в) содержание про- грамм; г) урочно-временной распорядок; д) урок - основная форма УВП; е) логику учебных предметов (принцип последовательности)?

X. ПРИРОДОСООБРАЗНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Искусство воспитания — это стремление выявить то, что имеет человек «заложенным в зародыше», не толкать его Природу туда, куда она не стремится...

Я.А. Каменский

Природосообразность — педагогический принцип, согласно которому воспитатель в своей деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребёнка, согласования организации всего педагогического процесса не только с возможностями самого ребёнка на определённых этапах его развития, но и с природой, в которой он живет, её изменениями. Практически нет ни одного педагога, так или иначе не внёсшего свой вклад в развитие этого принципа; Его провозглашали Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервег. Из русских педагогов следует выделить К.Д. Ушинского,

сторонника антропологического направления в педагогике. В различное время и различными авторами принцип природосообразности трактовался по-разному, порождал различные течения в педагогике: фатализм, натурализм, свободное воспитание, педоцентризм и др.

В советской педагогике этот принцип видоизменялся несколько раз. Сначала он был сужен до принципа учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, но позднее дополнен принципом индивидуализации воспитания и обучения. И только в Начале 90-х годов XX в. происходит возрождение более глубокого и богатого по содержанию смысла термина «природосообразность» как целойстной и логически завершённой концепции.

Концепция природосообразности примыкает к философии гуманизма, основывается на научном понимании взаимосвязи природных и социокультурных процессов и утверждает, что становление человека, его образование раскрывает его природные сущностные силы.

Принцип природосообразности в образовании означает ориентацию образования на цели понимания и сохранения природы, ноосферное развитие общества, сохранение биосферы планеты и выживание человечества как вида, становление личности, способной решать глобальные проблемы человечества; осознание путей обеспечения выживания цивилизации и сохранения витальных основ человеческой сущности при создании искусственного интеллекта; практическое включение личности в природоохранную и природоисследовательскую деятельность.

Принцип природосообразности в учебно-воспитательном процессе предпо-лагает глубокое знание особенностей личностного развития ребёнка, его приролного потенциала способностей и трактуется как:

— мировоззрение, исповедующее необходимость опоры на природные данные ребёнка;

— методологическое основание проектирования педагогических систем и технологий;

— обучение и воспитание с учётом природы ребёнка, уровня его здоровья биологических и психологических особенностей;

—основа для расширения зоны биологической активности человека в учебном процессе;

—биоадекватность образования, отражение в нём экологических и Ноосфепных требований;

—учёт половозрастных особенностей учащихся, преодоление противоречий характерных для каждого возраста;

—гармонизация работы левого и правого полушарий мозга;

—основа свободного воспитания в согласии со свободной природой;

—основание процессов развития и саморазвития личности ребенка;

—основание дидактических принципов дедуктивного движения от простого сложному, наглядности, доступности и др.;

—основание народной педагогики.

Принцип природосообразности требует соответствия образовательной технологий природным закономерностям, означает необходимость экопсихологическо подхода, обращения к генетическим культурообразующим истокам личности.

Его суть хорошо выразил швейцарский психолог и педагог Э. Клапаред: «...Необходимо изучать естественные проявления детей и в соответствии с ними организовывать воспитательную деятельность. Методы и программы, вращающиеся вокруг ребёнка, а не ребёнок, изо всех сил старающийся крутиться вокруг программы, составленной без какого-либо учёта его особенностей, — вот именно такую «коперникову революцию» требует психология от педагогики».

В современной педагогике принцип природосообразности приравнивается к значению таких фундаментальных методологических принципов, как культуросо-. образность и научная целесообразность. Поэтому важнейшей задачей педагогических технологий является правильное соотнесение в восприятии ребёнка природосообразности, культуросообразности и целесообразности. В данной главе рассматриваются технологии:

10.1. Технологии физического воспитания, сбережения и укрепления здоровья

Спартанское воспитание

Валеологическая модель воспитания (А.Г. Татарникова, М.И. Дроздова)

Курс «Основы безопасности жизнедеятельности»

Американская система здорового образа жизни — ЗОЖ

Система «Детка» П.К. Иванова

10.2. Природосообразные технологии обучения чтению и письму (А.М. Кугинир)

Природосообразная модель обучения чтению А.М. Кушнира

Модели природосообразного обучения письму А.М. Кушнира Метод целых слов

Зрительные диктанты по И.Т. Федоренко

Школа Олега Андреева

Методика С. Штильмана

Метод «врождённой грамотности» (О. Веровенко)

10.3. Природосообразная технология обучения иностранному языку А.М. Кушнира

10.4. Технология обучения детей с признаками одарённости Специальные учреждения для способных и одарённых детей «Аничков лицей» (г. Санкт-Петербург)

Модель обогащения Дж. Рензулли

Педагогика Предоставления Возможностей (Б.П. Никитин)

Технологии воспитания и обучения детей с проблемами

«Педагогика Жизни» Т. Акбашева

Природосообразная КЕАЬ-методика преподавания (Н. Маслова)

Рекомендуемая литература

Крылова Н.Б., Александрова ЕА. Очерки понимающей педагогики. М: Народное образование, 2003.

Кумарин В. Аксиомы Песталоцци и психология с краткой хрестоматией. М.: Изд-во<| журнала «Престижное воспитание», 2001.

Кумарин В. Педагогика природосообразности и реформа школы. М.: Народное образование, 2004.

Кумарин В. Престижное воспитание? Проще простого! Если слушать голос Природы-М, 2001.

Технологии физического воспитания, сбережения и укрепления здоровья

Я не знаю большей красоты, чем здоровье.
Г. Гейне

В Никитины Борис Павлович и Лена Алексеевна — педагоги-новаторы, вырастившие и воспитавшие семерых детей, г. Москва.

Базарный Владимир Филиппович — доктор медицинских паук, руководитель X научно-внедренческой лаборатории физиолого-здравоохранительных проблем образования, г. Сергиев Посад.

Воронковы Геннадий Павлович и Елена Викторовна — учителя Владыкинской средней школы Пензенской области.

Пазухин Анатолий Фёдорович — директор гурзуфской школы им. Пушкина, «Школы здоровья».

В формулировке Всемирной организации здравоохранения здоровье — это не только отсутствие болезней и физических дефектов, а состояние полного физического, душевного и социального благополучия.

Выделяют три аспекта здоровья или благополучия. Это физическое, ду-шевное (психоэмоциональное) и социальное здоровье.

Физическое — определяется состоянием и функционированием организма. Если человек физически здоров, то он может выполнять все свои текущие обязанности свободно. У него достаточно энергии, чтобы успешно учиться в школе и делать все необходимые дела дома.

Душевное — определяется тем, насколько человек доволен собой и как успешно справляется со своими ежедневными функциями. Если человек душевно здо-; ров, он обычно нравится самому себе таким, каков он есть, он удовлетворён своими достижениями и может делать выводы из своих ошибок. Для поддержания душевного здоровья необходимо уделять достаточное время отдыху и увлечениям, иметь возможность получать новый опыт и делиться своими чувствами и переживаниями с другими людьми, которые могут тебя понять.

Социальное здоровье определяется тем, насколько человек ладит с другими людьми. Социально здоровый человек может устанавливать и поддерживать отношения любви и дружбы с другими людьми, он уважает их права, умеет оказывать людям помощь и способен сам принять её, поддерживает здоровые отношения с родственниками, умеет находить новых друзей, выразить свои потребности и нужды так,

чтобы они стали понятны окружающим.

Физическое воспитание — составная часть физической культуры, педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков, психофизических качеств, достижение физического совершенства. Это один из решающих факторов процесса физического развития индивида.

Из-за социально-экономических причин в стране сложилась критическая ситуация: большинство детей не могут быть признаны «практически здоровыми». Однако это не только результат длительного неблагоприятного воздействия социально-экономических и экологических, но и педагогических факторов, таких, как стрессовая тактика авторитарной педагогики; интенсификация учебного процесса (посто-. у янное увеличение темпа и объёма учебной нагрузки); раннее начало дошкольного систематического обучения; несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям учащихся, несоблюдение элементарных физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса.

В первый период развития (от 0 до 18 лет) происходят наиболее значительные прогрессивные изменения форм и функциональных возможностей организма (в частности, рост после рождения до периода возрастного созревания увеличивается в 3-4 раза, вес — в 20-30 раз, жизненная ёмкость лёгких — в 5-10, ударный объём сердца — в 20-30 и более, показатели силовых способностей — в 50 раз и более).

Целенаправленное воздействие на естественные свойства организма, стимулирование и регулирование их развития посредством нормированных функциональных нагрузок, физических упражнений, а также путём оптимизации индивидуального режима жизни и рационального использования природных условий внешней среды называют физическим воспитанием в узком смысле. Результат его выражается в прогрессировании тех или иных двигательных способностей (силовых, скоростных и других), повышении общего уровня работоспособности, укреплении здоровья и в других показателях совершенствования естественных свойств организма, в том числе и свойств телосложения (разумеется, в той мере, в какой это допускают генетически закреплённые особенности конституции человеческо-го организма).

В прикладном отношении физическое воспитание представляет собой процесс физической подготовки человека к деятельности (трудовой, военной и т.д.)-В единстве с другими видами воспитания и при оптимальных социальных условиях физическое воспитание может приобретать значение одного из основных факторов всестороннего развития личности.

Физическая культура — это часть общей культуры общества, одна из сфер человеческой деятельности, направленная к тому, чтобы развивать физические способности человека и укреплять его здоровье.

Под физической культурой личности понимается достигнутый уровень физи ческого совершенства человека и степень использования приобретённых двигательных качеств, навыков, специальных знаний в повседневной жизни.

Составная часть физической культуры — спорт как организация, подготовка проведение соревнований по различным видам физических способностей человека.

Спорт — многогранное общественное явление. В своём жизненном воплощении спорт — это и неуклонное стремление человека к расширению границ свои) возможностей, реализуемое через специальную подготовку, и систематическое участие в состязаниях, связанных с преодолением возрастающих трудностей, и це лый мир эмоций, порождаемых успехами и неудачами на этом пути, и сложньп комплекс межчеловеческих отношений, и популярнейшее зрелище, и одно из наиболее массовых социальных движений современности.

Основоположником научной системы физического воспитания в России бьы П.Ф. Лесгафт (1837-1909).

Занятия физической культурой (познавательные и практические) входят учебные планы всех образовательных учреждений — от детского сада до старше? школы.

В практике работы социально-воспитательных учреждений ориентирами состояния здоровья и физического развития ребёнка выступают:

— показатели соматического здоровья (медицинские данные);

— общая активность: физическая, трудовая, общественная, познавательная;

— овладение школьниками основами личной физической культуры, теоретические и методические знания о путях физического развития в данном возрасте перспективе;

—осведомлённость о перспективах своего физического развития: сформированность адекватной самооценки своего здоровья, своих физических возможностей и особенностей;

развитие выносливости, гибкости, скорости, силы;

—развитие речедвигательной памяти, координационных способностей, движений, разнообразной чувствительности;

—потребность и способность в физическом самовоспитании: саморегуляция поведения, использование режима дня, специальных упражнений по созданию положительного настроения и знание техники самомассажа, самоуправление,самотренировки, наращивание тела, регулирование осанки, выработка походки.

Как показывает практика, здоровье ребёнка во многом зависит от технологий семейного, дошкольного и школьного воспитания, от здорового образа жизни ребёнка.

К сожалению, многочисленные данные свидетельствуют, что именно образовательная среда стала сегодня одним из наиболее сильных (дидактогенных) факторов отклонений в здоровье и развитии детей. По данным В.Ф. Базарного, к ним относятся:

комплекс факторов закрытых помещений:

—возрастающее воздействие комплекса факторов закрытых помещений и ограниченных пространств, или обеднённой природными сенсорными стимулами ,среды обитания;

—возрастающее воздействие жёстких форм излучений: электронно-лучевого,«металло-звукового», мерцающе-светового;

информационно-психогенные факторы:

—возрастающее воздействие потоков абстрактной сигнальной информации на фоне бледнеющей образной сферы (воображения);

комплекс факторов телесной атонии:

—возрастающая телесно-мышечная атония, гипокинезия, гиподинамия нафоне моторно-закрепощённых познотонических спастических состояний организма;

комплекс духовно-психических факторов:

—угасание духовного потенциала в общении между педагогами и детьми;

—потери смыслов и интереса в организации учебно-познавательного процесса. Понятие «здоровый образ жизни» представляет совокупность форм поведения, которая способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, и выражает ориентированность личности на то, чтобы формировать, сохранять и укреплять своё здоровье.

ЗОЖ - это:

—поведение и мышление человека, обеспечивающие ему охрану и укрепление здоровья;

—индивидуальная система привычек, которая обеспечивает человеку необходимый уровень жизнедеятельности для решения задач, связанных с выполнением обязанностей и для решения личных проблем и запросов;

—система личной научно обоснованной профилактики заболеваний;

—модель поведения индивида в данных конкретных условиях жизни, умень шающая риск заболеваний; таким образом, разные условия жизни предполагают различные модели здорового поведения;

— система жизни, обеспечивающая достаточный и оптимальный обмен человека со средой и тем самым позволяющая сохранить здоровье на безопасном уровне.

Как показали исследования, влияние факторов, определяющих уровень общественного здоровья, распределяется следующим образом:

1. Наследственность (биологические факторы) — определяет здоровье на 20%.
2. Условия внешней среды (природные и социальные)— на 20%.
3. Деятельность системы здравоохранения — на 10%.
4. Образ жизни человека — на 50%.

Педагогическая валеология — «это научная концепция формирования, со- хранения и укрепления здоровья детей в ходе обучения и воспитания». Или: «это теория и методика воспитания здорового человека, мотивации к здоровью, формирование научного понимания сущности ЗОЖ, выработки индивидуального валевалогически обоснованного способа жизнедеятельности».

Классификационная характеристика

Уровень и характер применения: охватывает все уровни — от метатехноло- гий (реализация

социальной политики— Закона об охране здоровья граждан) до многочисленных микротехнологий оздоровления, тренировок и т.д.

Философская основа: 1) материалистическая + 2) природосообразная; на ло-кальном и микроуровнях могут тяготеть к идеализму.

Методологический подход: гуманистический, диагностический, деятельностный.

Ведущие факторы развития: 1) биогенные + 2) социогенные.

Научная концепция освоения опыта: 1) деятельностная + 2) интериоризаторская.

Ориентация на личностные сферы и структуры: сфера физического развития (СФР).

Характер содержания и структуры: валеологические, проникающие.

Вид социально-педагогической деятельности: 1) воспитательная + 2) меди-ко-педагогическая.

Тип управления социально-воспитательным процессом: 1) системы малых групп + 2) «репетитор».

Организационные формы: 1) клубные + 2) дифференциация + 3) индивиду ализация.

Преобладающие средства: наглядные, практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: 1) лично-; стное ориентирование + 2) коллективное и индивидуальное взаимодействие + 3) самовоспитание.

Преобладающие методы: 1) объяснительные, иллюстративные + 2) свободного выбора + игровые + программные.

Направление модернизации и отношение к традиционной воспитательной системе: углубление социально-воспитательных функций.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

Сверхцель: сделать российскую школу школой здоровья.

Главная цель: формирование здорового образа жизни ребёнка (ЗОЖ).

Оздоровительные задачи:

Содействие укреплению здоровья, разностороннее и оптимальное развитие физических способностей, формирование и развитие двигательных навыков, снятие утомления и повышение физической и умственной работоспособности.

Оптимальное развитие и укрепление органов дыхания и сердечно-сосудистой системы, улучшение обмена веществ и повышение жизнедеятельности организма.

Предупреждение и устранение функциональных отклонений в отдельных органах и системах организма.

Закаливание организма и развитие гигиенических навыков и привычки повседневно заботиться о своём здоровье.

Образовательные задачи:

Овладение основами знаний в области физической культуры и способами их применения для физического самосовершенствования.

Формирование двигательных умений и навыков, необходимых в быту, труде, военном деле, а также для самозащиты в экстремальных ситуациях.

Развитие способностей, облегчающих овладение новыми формами движений,

Борьба с дидактогенными факторами, вредными для здоровья.

Задачи физического воспитания по развитию личностных качеств:

Развитие потребностей в здоровом образе жизни.

Развитие целеустремлённости, смелости, выносливости, решительности, ловкости, гибкости, коллективизма, способности к сотрудничеству и многих других личностных качеств.

Формирование негативного отношения к вредным привычкам (алкоголю,табакокурению, наркомании).

Л Мониторинг здоровья детей: следить за уровнем здоровья, физического развития, двигательной подготовленности и уровнем осознания ценности здоровья.

Концептуальные положения

Приоритет здоровья над другими ценностями.

Здоровье — главная жизненная ценность. Забота о здоровье необходима. И здоровому, и больному человеку.

Валеологический подход. Триединый принцип валеологии: формирование, сохранение и укрепление

здоровья индивида на основе использования всех позитивных факторов; подход к здоровью с помощью образования.

Принцип здорового образа жизни, соблюдение санитарно-гигиенического режима.

Педагогизация окружающей среды: организация целесообразного здоровьеразвивающего пространства.

Принцип профилактики здоровья детей.

Принцип природосообразности: учёт и использование физиологических возможностей организма ребёнка в соответствии с возрастным развитием, дифференцированный и индивидуальный подход к ребёнку.

Разнообразие методов и средств физического воспитания..

Использование оздоровительных сил природы, закаливание.

Принцип саморегуляции: «чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные» (Н. Амосов).

Отказ от разрушителей здоровья: табака, алкоголя, наркотиков.

Принцип сочетания охранительной и тренирующей стратегий.

Акценты концепций авторских систем

Б.П. и Л.А. Никитины: «Раннее начало физического развития и закаливания»

Идея раннего физического развития: раннего плавания, ранней гимнастики, раннего ползания или хождения.

Грудное вскармливание ребёнка до появления первого зуба. Близость (физическая) матери к ребёнку.

Увеличение кругозора, возможность практически неограниченного позна ния мира («не запирать» малышей в коляски и пелёнки). Свобода познания мира,снятие «традиционных» запретов: «Не трогай», «Не лезь» и т.п.

Запуск всех рефлексов, которые заложены Матерью-Природой.

Лёгкая одежда, способствующая развитию системы осязания.

Обогащенная физкультурная среда — система устройств и приспособлений: 1) оборудование в квартире спорткомплекса В.С. Скрипалёва по книге «Стадион в квартире»; 2) свободное передвижение по квартире ребёнка-«ползунка»; 3) игры во «взрослые игрушки» — кастрюли, кружки, ложки, пластилин, карандаши и бумагу.

В.Ф. Базарный: «Сенсорная свобода и психомоторное раскрепощение»

Психические процессы (в том числе мышление) осуществляются не только корой головного мозга, но и всей моторной телесностью (мышечным тонусом).

Импульсно-нажимной каллиграфический почерк — почерк, сообразный природе биоритмов человека.

Валеологически обоснованное рабочее пространство процесса обучения основам наук.

Борьба с перегрузками и переутомлением.

Психомоторное и сенсорное раскрепощение учащихся: ликвидация моторно-закрепощённой сидячей учебно-познавательной позы.

Г.П. и Е.В. Воронковы: «Единство физического и умственного развития»

«Здоровое тело есть продукт здорового рассудка» (Б. Шоу)

А.Ф. Пазухин: «Приоритет физической культуры как предмета и сферы жизнедеятельности»

Приоритет ценности здоровья и здорового образа жизни.

Школе — чистый воздух.

Школа без курения, алкоголя, наркотиков.

К здоровью — через движение.

Л.Е. Бычкова: «Физкультура как самопознание»

Необходимо, чтобы ребёнок знал, что происходит с человеческим организмом, с его эмоциями во время работы над собой.

Ребёнок должен не просто выполнять упражнения, а понимать, что происходит с его организмом.

Физкультура — это не просто физическая нагрузка, а серьёзная теоретическая работа.

Валеологическая концепция

Обеспечение безопасной и здоровой среды обучения, позволяющей сохранить здоровье и психику ребёнка, формирующегося в условиях стремительного роста объёма информации, изменения экономических основ общества, стрессов,экологического дисбаланса. Валеологическая среда — это такая

обстановка в образовательном учреждении, при которой обучение и ученику, и учителю приносит здоровье и радость, а не болезни.

Приведение всех элементов учебного процесса в соответствие с состоянием здоровья, физическими и психологическими возможностями учащихся и учителей,

Содействие воспитанию у детей чувства своей неразрывности с природой, ответственности за собственное здоровье, здоровье семьи и общества.

Обучение навыкам здорового образа жизни и поддержания хороших межличностных отношений.

Помощь ребёнку в осознании заботы о нём Мира взрослых, тем самым передача ему ощущения ценности своей жизни, защищённости и свободы самовыраж ния

Способствование возрождению семьи как основы сохранения достоинства

К здоровья ребёнка, его личностного потенциала.

Сохранение здоровья — приоритет для всего педагогического коллектива родителей.

Особенности реализации

Обязательные занятия физическими упражнениями предусматриваются программами всех образовательно-воспитательных учреждений и включают, в зависимости от возраста детей, подвижные и спортивные игры, гимнастику, лёгкую атлетику, лыжи, плавание. Они проводятся в определённые часы (1-5 часов в неделю) под руководством штатных специалистов.-Кроме того, занятия физкультурой и спортом организуются в разнообразных учреждениях дополнительного образования и на общественно-самодеятельных началах, в зависимости от индивидуальных желаний, потребностей и способностей детей. Эти формы охватывают практически все виды физической культуры и спорта.

В социально-педагогической практике и теории идёт поиск решения проблем здоровья детей, создаются различные здоровьеразвивающие и здоровьесберегающие модульные и локальные технологии, в содержании которых выделяются такие направления:

1. Физическое развитие как составная часть физической культуры осуществляется в технологиях,, направленных к тому, чтобы формировать двигательные нарыки, психофизические качества, достигать физического совершенства. Этому способствуют частнопредметные и модульные физкультурно-оздоровительные и обеспечивающие безопасность жизнедеятельности технологии.

2. Социально-ориентированное направление (охрана прав детей в области здоровья, формирование здорового образа жизни, социально адаптирующие и личностно развивающие технологии, обеспечивающие формирование и укрепление психологического здоровья, увеличение ресурсов психологической адаптации личности, предотвращающей состояния переутомления, гиподинамию и другие дезадаптационные состояния; нормальное питание, режим, борьба с вредными привычками, психогигиена, половое просвещение, экологические технологии).

3. Медико-психолого-педагогическое (технологии, связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 45 минут на своих учеников. Сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса; медико-гигиенические диагностики и мониторинг, профилактика заболеваний, помощь в лечении, психогигиена и психотерапия). Реабилитация здоровья детей: оздоровительные дни, периоды, каникулы, сезоны.

4. Учебно-воспитательное направление, которое включает валеологические технологии, определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, программы по обучению грамотной заботе о своём здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также ; проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей.

Единая, достаточно цельная, комплексная технология здоровья ребёнка в России ещё создаётся. Отдельные новаторы-технологи делают акценты на различных аспектах.

Б.П. и Л.А. Никитины:

Закаливание с помощью воздействия всех природных условий (солнце, вода, холод, хождение босиком, обтирание и т.п.).

Физические упражнения с повышенными нагрузками.

Разностороннему развитию и сохранению здоровья ребёнка способствует включённость его в регулярную и разнообразную деятельность. Для этого в домашней обстановке оборудуются детская спортивная комната, мастерская, общая гостиная.

В спортивной комнате: два турника, канат, кольца, лесенка, гири, обручи, мешочки с галькой, целый угол деревянных кирпичей и несколько полок с куклами, игрушечными зверятами, конструкторами, играми. Над дверью из каркаса старой раскладушки сделано «гнёздышко», куда забираются не только свои «птенцы», но и соседские дети.

Мастерская — это большая светлая комната: верстаки и инструменты всех размеров; лаки, краски, химические реактивы, моторы, машины, проволока, фане ра, уйма разных железок, деревяшек. Всё расположено на стенах, потолке.

Гостиная: телевизор, пианино, полки с книгами, развивающие игры.

Мониторинг физического развития. Кроме антропометрических данных, отслеживаются «стимулирующие индексы» — прыгучести, скоростной, метательный, силовой. Они характеризуют рост ведущей — скелетно-мышечной системы организма.

В.Ф. Базарный:

Зрение. Методика «зрительных горизонтов».

Сохранить зрение учащихся помогает расширение зрительно-пространственной активности во время уроков. Воспринимаемое ребёнком пространство часто бывает ограничено учебником и тетрадью. Неизбежная при этом перегрузка аккомодационного аппарата приводит к близорукости. Такие занятия, как обучение чтению, математике, письму, ознакомление с явлениями природы, целесообразно вести в режиме максимального удаления от детей дидактического материала, т.е. в режиме «зрительных горизонтов», а по возможности в условиях естественной экологической среды.

Для каждого ребёнка определяется его индивидуальная зрительная рабочая дистанция.

Переключение с ближнего зрения на дальнее (изменение форм работы на уроке). Офтальмотренажёр.

Моторика. Сенсорное полотно. Пальцевая графика, возвращение к прерывному письму. Письмо перьевыми ручками.

Урок. Построение урока в режиме телесной вертикали и свободного перемещения по классу.

Режим динамических поз при письме и чтении: применение регулируемой конторки вместо парты, переход на уроке (2-3 раза) из положения «сидя» в положение «стоя». Конторка по ширине равна половине парты и позволяет ученику в течение 10-15 минут читать и писать стоя. По высоте конторка и партадолжны соответствовать росту ученика (угол наклона 14-18°). Ученик стоит на коврике из ткани (запрещается использовать резиновые и синтетические коврики), и в течение этого времени его ноги (только в носках) получают своеобразный массаж подошвенной поверхности стоп. Затем (через 15-25 минут) конторка сдвигается на другую сторону парты, ученик садится, а его сосед начинает работать стоя. Если конторка есть на каждой парте в классе, то позы меняют по сигналу учителя. Преимущество «динамических поз» — меньше наклоняется голова при чтении и письме, что снижает вероятность искривления позвоночника и асимметрию плеч, уменьшает зрительное утомление. Массаж подошвенной поверхности стопы снижает вероятность возникновения плоскостопия.

Систематическое (2 раза в неделю) плавание в бассейне.

Г.П. и Е.В. Воронковы:

Единая система учебной и внеклассной работы по физической культуре.

Учебная дисциплина «Ритмическая гимнастика».

Тренировка общей выносливости, которая по сравнению с другими физическими качествами значительно больше влияет на улучшение здоровья.

Гимнастика до уроков. Физкультминутки на уроках. Подвижные игры на переменах.

Двигательная активность. Спортивные игры, соревнования, турпоходы вместе с родителями.

Использование природных факторов: свежего воздуха, солнца, воды.

Комплексная спортивная площадка с гимнастическим городком, полосой препятствий, футбольным полем, беговыми дорожками, секторами для прыжков и метаний, баскетбольной и волейбольной площадками.

Спортивный зал: нестандартное оборудование (пристенный рукоход, навесные перекладины, дополнительные баскетбольные щиты, зажимы для отработки я нападающего удара в волейболе и др.). Для учащихся младших классов в комнате группы продлённого дня и в рекреации установили «домашний стадион», в зале атлетической гимнастики — тренажёрные устройства, изготовленные своими си лами. Тренажёры помогают моделировать различные режимы нагрузки, выбирать индивидуально-дозированные нагрузки с учётом пола, возраста и уровня физической подготовленности ребят.

А.Ф. Пазухин:

Уроки продолжительностью не более 30 минут, никаких домашних заданий, первостепенное внимание физической культуре.

Один день в неделю целиком посвящается физкультуре, спорту, туризму. Ребята заготавливают лекарственные травы, в школе работает комната ароматерапии.

Борьба с вредными привычками в отрыве от формирования здорового образа жизни не имеет смысла, так как любая из вредных привычек — вторична, она заполняет вакуум в системе воспитания именно там, где здоровье и здоровый образ жизни занимают одно из последних мест в системе ценностных ориентации ребёнка или подростка.

В кабинете аутогенной тренировки ведёт приём социальный педагог-психолог; устранить проблемы социальной неустроенности, незащищённости ребёнка школа не в силах, но прилагать усилия к их разрешению необходимо.

В школе работают 2 врача-терапевта, 2 медицинские сестры, психолог, психотерапевт, стоматолог, логопед, социальный педагог.

Школьный парламент принял свод правил, объединённых девизом «Мы выбираем здоровье!».

На уровне школы:

Зимний сад (каждый ученик принесёт цветок).

Детский контроль за чистотой помещений, помощь в уборке.

Клуб нелюбителей курения.

Детское экологическое общество. Познавая природу, помогай ей небольшими делами. Привести в порядок и оформить школьный двор.

Школьная реклама здоровья. КВН, конференции на тему здоровья. Соревнования на лучшее знание здорового образа жизни.

Регулярная школьная газета на тему здорового образа жизни.

В каждом классе:

Дежурство по здоровью: контроль за выполнением самых простых гигиенических правил.

Маленькая живая природа в каждом классе: у каждого ученика своё растение, за которым он ухаживает.

Чистый воздух в каждом классе: уборка, проветривание, разведение растений.

Пятиминутки здоровья.

Класс без курения, алкоголя, наркотиков.

Говорящие стены. Оформление класса плакатами с высказываниями о здоровье.

Правило: Научи того, кто рядом с тобой, тому, что ты знаешь о здоровье, как ты помогаешь своему здоровью, помоги полюбить спорт.

Л.Е. Бычкова:

Предлагаются такие занятия, в процессе которых ребёнок может исследовать себя с помощью некоторых тестов. На основе этого он сможет понять, каковы физические особенности его тела: вес, рост, формы, пульс, работа сердца, работа дыхания, быстрота, сила, гибкость, выносливость и т.д. Все эти параметры — часть физической культуры человека. Прослеживая причинно-следственные связи в исследовании — подсчёт пульса, выстраивание графика пульса, выявляя зависимость пульса от настроения и нагрузки, ребёнок имеет возможность отследить в разных ситуациях, что с ним происходит и отчего. Осознание будет началом изменения ситуации.

Педагог (тренер) предлагает ученику работать над собой, даёт методики, рекомендации, как прогнозировать, анализировать, строить планы, познавать себя.

Важное значение придаётся питанию на основе научного подхода — о расчёте калорий, потребляемых организмом и необходимых для двигательной активности. Эта работа ведётся в старших классах специально с девушками (в то время, когда их очень волнует собственное телосложение).

Официальные физкультурные нормативы (стандарты) разбиты по классам на низкий, средний и высокий уровни, но они никак не учитывают разницу биологического возраста между детьми, которая для ребят одного класса настолько велика, что уровни (высокий, низкий) не имеют никакого значения, кроме статистического.

Нормативные оценки должны исходить из самочувствия и самоосознания ребёнка на данный момент. Поэтому результатом образования становится не соответствие среднестатистическим нормативам по

физической подготовленности, а понимание и осознание ребёнком того, что от его двигательной способности в этот момент напрямую зависит состояние его психики, работоспособности, а как следствие — его успехи. Ведётся лист оценивания и самооценивания (не отметки, а показатели по 11 параметрам). Заключительный этап — написание рефлексивного теста и собеседование по нему с учителем.

Дети, выбирающие физкультуру в качестве выпускного экзамена, занимаются ею 2 дня по 6 часов ежедневно. И это время позволяет осуществить весь цикл работы над собой — от тестирования своих двигательных способностей, составления графиков, анализа результатов до написания некоего рефлексивного текста, в котором и осмысление итогов, и осознание дальнейших шагов и своего отношения к ним.

Современные положительные тенденции физического воспитания детей и подростков в социуме

Постепенный переход в учреждениях образования к ежедневным занятиям физкультурно-образовательного, тренировочного и оздоровительно-рекреативного характера.

Увеличение суммарного времени учебных и внеучебных занятий физкультурой для детей и подростков, включая домашние задания, до 8-12 часов в неделю.

Индивидуализация физкультурно-спортивных занятий детей и подростков с учётом уровня их физической подготовленности и показателей здоровья.

Введение паспортов здоровья и физической подготовленности детей и подростков.

Развитие физической культуры среди инвалидов, детей-сирот, а также «трудных» подростков.

Создание по месту жительства и в местах массового отдыха широкой сети самодеятельных, в том числе платных, физкультурно-оздоровительных и спортивных объединений, клубов, школ, центров, консультационно-диагностических пунктов.

Расширение производства и совершенствование качества товаров спортивного и туристского назначения.

Расширение системы бесплатных и льготных физкультурно-оздоровительных услуг, предоставляемых детям дошкольного возраста, детям-сиротам, детям из малообеспеченных семей и инвалидам.

Гуманизация направлений развития физической культуры и массового спорта. Запрещение или ограничение видов спорта и физических упражнений,связанных с неоправданным риском для жизни и здоровья занимающихся, а так же не соответствующих этическим требованиям, формирующих культ насилия и жестокости.

Предтечи, разновидности, последователи

Спартанское воспитание. В древнегреческом полисе «Спарта» физическое воспитание под контролем государства начиналось с первых дней жизни ребёнка. Существует легенда, что нездоровых новорождённых в Спарте бросали в пропасть. С семи лет детей воспитывали в общественных домах, главная цель — воспитать воинов. Чтобы сделать мальчиков более выносливыми, их содержали почти без одежды, скудно кормили, зато занимали многочисленными состязаниями, физическими упражнениями, борьбой.

Ушу (мастерство воина) — оздоровительная система, зародившаяся в Китае более 3 тыс. лет назад как искусство воинского воспитания. Современное ушу представляет систему гимнастических упражнений, ориентированную на воспитание личности. В китайских семьях детей приобщают к ушу с 5-6 лет, вырабатывая привычку к постоянной работе со своим телом. Это столь же необходимо, как чистить по утрам зубы. Воспитывается привычка трудиться над собой, умение выполнять ежедневно нередко монотонную, но необходимую работу.

Для занятий не нужно ничего, кроме крыши над головой в холодную погоду.

В секциях ушу должно быть не больше двадцати человек. Это диктуется одним из основных требований — индивидуальным подходом к каждому, кто занялся гимнастикой.

Йога (единство, гармония) — древневосточная система воспитания здорового тела и здоровой психики. Впервые была представлена древнеиндийским мудрецом Патанджали в I в. до н. э. в его классическом труде «Йога сутра», состоящем из 185 сжатых выразительных афоризмов, определяющих, какой режим должен соблюдать человек (моральные заповеди, кодекс личного поведения); как питаться, трудиться и отдыхать (очищение, релаксация); как тренировать и закаливать организм, чтобы предотвратить различные заболевания и способствовать лечению болезней простыми методами и в кратчайшие сроки (позы-асаны, дыхание, медитация).

Валеологическая модель воспитания [А. Г. Татарникова, г. Санкт-Петербург; М.И. Дроздова, средняя

школа № 464 г. Москвы] предполагает, что учащиеся усваивают определённые гигиенические, медицинские знания и умения, соответствующие биоэнергетическим, физиологическим и иейропсихическим

особенностям возраста; познают законы психического развития и взаимоотношений человека и мира.Благодаря этому у детей снимается чувство тревожности, предупреждаются фобии и дидактоневрозы, ученик развивается интеллектуально путём воспитания позитивного мышления; совершенствуются сенсорные систем

Валеологическая модель предусмтривает преподавание курса «Валеология» (1-10-е классы). В школе введён валеологический режим, пропагандируется здоровый образ жиазни, систематически проводятся гигиенические мероприятия: проведению в повседневных условиях и опасных ситуациях, в условиях прямой угрозы жизни и здоровью.

Курс рассчитан на весь период школьного обучения, имеет три уровня подготовки, соответствующих начальной, основной и полной средней школы. Каждый уровень обеспечивает законченную, логически взаимосвязанную систему знаний и умений, учитывает общую подготовку и возраст учащихся и включает информацию о чрезвычайных ситуациях, их опасных и вредных действбующих факторах последствиях, а также основных правилах распознавания опасностей и поведения по защите жизни и здоровья.

Начиная с 9-го класса в программу включены вопросы обороны государств военной службы. Введение этого раздела (помимо того, что оборона — одна из ос новных функций обеспечения безопасности государств и их граждан) объясняете тем, что предусмотренная законом служба в Вооружённых Силах РФ для большинства юношей выливается в экстремальную ситуацию. Поэтому психологическая подготовка, знание основ военного дела помогут молодым людям адаптироваться суровых условиях армейской жизни и достойно выполнить гражданский долг.

Завершающая часть каждого раздела знакомит учащихся с Основами здоро вого образа жизни, то есть выработки каждым человеком духовных, физических морально-нравственных качеств, обеспечивающих возможность реализовать свор гражданские права по обеспечению достойной жизни, обретению чувств причаст ности к судьбам и жизни общества и государства.

Американская система здорового образа жизни — 3ОЖ. Занятия физ культурой в школах должны проводиться так, чтобы они укрепляли здоровье и до ставляли удовольствие. Учитываются: 1) комфортность при выполнении двига тельных нагрузок; возникающие при этом положительные эмоции побуждают систематическим нагрузкам, позволяющим выйти на более высокие показатели содействующие укреплению здоровья; 2) многообразие форм и методов физичес кого воспитания: подвижные игры и прогулки-походы, постепенное введение эле ментов спортивных упражнений и соревнований типа кроссов, встреч команд классов, школ; 3) хорошая материально-техническая база для физкультурно-спор тивных занятий; 4) индивидуальный мониторинг здоровья, медицинское просве щение, включая сексуальное.

Широко используется оздоровительная (ускоренная) ходьба: при соответст вующей скорости (до 6,5 км/ч) её интенсивность может достигать зоны тренирую щего режима (частота сердечных сокращений 120-130 уд/мин). Ускоренной ходь бой (по данным института Гэллопа) занимается 53 млн американцев.

Постоянный и обязательный компонент ЗОЖ — закаливание: ношение одеж ды, не мешающей движениям, и по принципу — одежда по погоде на данный мо мент, альтернирующий температурный режим в помещениях в зависимости от вида деятельности человека, хождение босиком, использование контрастных температурных (водных и воздушных) воздействий.

Большое внимание уделяется комплексу психогигиенических и психопрофилактических методов, в которых ведущими факторами выступает обучение мышечному расслаблению, аутогенной тренировке, психической саморегуляции, определению оптимальных соотношений в периодах бодрствования и сна и т.п.

Важным разделом ЗОЖ также считается рациональное питание: существует более 200 различных рационов. И, наконец, характерный фактор успешного решения проблем формирования ЗОЖ — культ здоровья и саморазвития в молодёжных сообществах и семье.

Система -«Детка» П.К. Иванова

1. Два раза в день купайся в холодной природной воде, чтоб тебе было хорошо. Купайся в чём можешь: в озере, речке, ванной, принимай душ или обливайся. Это твои условия. Горячее купание заверши холодным.

2. Перед купанием или после него, а если возможно, то и совместно с ним, выйди на природу, стань босыми ногами на землю, а зимой на снег, хотя бы на одну-две минуты. Вдохни через рот несколько раз воздух и мысленно попроси себе и всем людям здоровья.

3. Не употребляй алкоголя и не кури.

4. Старайся полностью обходиться без пищи и воды с 18-20 часов пятницы до 12 часов воскресенья. Это твои заслуги и покой. Если тебе трудно, то держись хотя бы сутки.

5. В 12 часов дня воскресенья выйди на природу босиком и несколько раз подыши и помысли, как написано выше. Это праздник твоего тела. После этого можешь есть всё, что тебе нравится.

6. Люби окружающую тебя природу. Не плюйся вокруг и не выплёвывай из себя ничего. Привыкни к этому: это твоё здоровье.

7. Освободи свою голову от мыслей о болезнях, недомоганиях, смерти. Это твоя победа.

«Я прошу, я умоляю всех людей: становись и занимай своё место в природе. Оно никем не занято и не покупается ни за какие деньги, а только собственными делами и трудом в природе себе на благо, чтобы тебе было легко» (П.К. Иванов).

Рекомендуемая литература

Амосов Н.М. Здоровье и счастье ребёнка. М., 1979.

Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. М, 1987.

Базарный В.Ф., Гуров В.А., Оладо Э.Я. Методология оздоровления детей и подростков. Сб. научно-методических и информационных материалов для медицинских работников, службы формирования здорового образа жизни. М., 1994.

Базарный В.Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса (часть III). Сергиев Посад, 1995.

Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде (часть I). Сергиев Посад, 1993.

Базарный В.Ф. Программа экспресс-динамики психосенсорного, функционального и физического развития учащихся (часть II). Сергиев Посад, 1994.

Базарный В.Ф. Раскрепощение духовпо-нсихических цотенциалов ребёнка средствами художественно-образных экологически «чистых» прописей (часть IV). Сергиев Посад, 1996. Базарный В.Ф., Уфшщева Л.П. Влияние различных способов письма на функциональное состояние и развитие детей // Гигиена и санитария. 1990. № 4. Брегг П.С. Формула совершенства. М, 1993. Бычкова Л. Физкультура как урок самопознания // Первое сентября. 2003. 14 янв. Дубровский А.А. Открытое письмо врача учителю. М.: Просвещение, 1988. Зайцев А.Г., Зайцев Г.К. Педагогика счастья: (Валеология семьи). СПб.: Союз, 2002. Иванов П.К. Детка. М., 1983. Иванченко В. Тайны русского закаливания. М., 1991. Комбанов В.В., Зайцев В.К. Валеология в школе. СПб., 1992. Концепция развития здравоохранения и медицинской науки в Российской Федерации. Постановление Правительства РФ от 5.11.97.

Концепция физического воспитания и здоровья детей и подростков / Лях В.И., Мейк-сон Г.Б., Кофман Л.Б. М., 1992.

Лесгафт П.Ф. О физическом образовании в школе // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1988.

Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М,, 1991.

Никитин Б.П., Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки. М., 1989.

Никитин Б.П., Никитина Л.А. Резервы здоровья наших детей. М., 1990.

Обеспечение безопасности жизнедеятельности: Учеб. пособие для преподавателей / Под ред. В.Я. Сюнькова. М., 1995.

Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан.

Попов СВ. Валеология в школе и дома. СПб., 1998.

Санитарные правила «Гигиенические требования к условиям обучения школьников различных видах современных общеобразовательных учреждении» // Официальные доку менты в образовании. 2000. № 1,3, 4.

Селевко Г.К. и др. Мониторинг здоровья школьников. Ярославль: ГАЦ, 1998.

Скрипалёв В.С. Стадион в квартире. М., 1982.

Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя \ школы. М.: АРКТИ, 2003.

Спок Б. Ребёнок и уход за ним. М, 1996.

Степаиенкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка. М.-Академия, 2001.

Татариикова Л.Г. Педагогическая валеология. СПб., 1997.

Физическое воспитание в условиях микрорайона сельской малокомплектной школы /щ Под ред. МП. Гурьяновой, Н.И. Целищевой (о Г.П. и Е.В. Воронковых). М,, 1991.

Холодов Ж.К. и др. Теория и методика физического воспитания и спорта.

Природосообразные технологии обучения чтению и письму (А,М. Кушнир)

В слове скрыта самая великая энергия, извеЦ стная на земле, — энергия человеческого духа.
Ф. Абрамов



Кушнир Алексей Михайлович — главный редактор журналов «Народное образование», «Школьные технологии», кандидат психологических наук

Существующие практические решения проблемы обучения чтению и письму можно условно подразде-лить на шесть основных методов:

1) консервативный;
2) игровой;
3) компьютерный;
4) психологический;
5) физиологический;
6) комбинация из нескольких перечисленных выше.

Под консервативным методом обучения грамотности подразумеваются стандартные способы обучения, унаследованные со времён советского периода, характерной чертой которых была и остаётся ориентация на | среднего по способностям ученика. Индивидуальные

особенности учеников целенаправленно игнорируются, ставка делается скорее на выравнивание имеющихся у различных учеников потенциалов, а не на их индивидуальное развитие.

К игровым методам обучения относят те, цель которых — развитие интереса у ребёнка.к предмету обучения. Ребёнок в этом случае усваивает школьный материал значительно быстрее и глубже. Учителя, опирающиеся на такие методы, как наглядность, образность, эмоциональность, достигают немалых успехов в обучении детей.

Компьютерный метод обучения — это набор обучающих программ, от самых простых до использующих технологию «25-го кадра», элементы гипноза и прочие достижения информационных технологий.

Психологическое направление в обучении грамотности исходит из законов функционирования головного мозга и законов восприятия человеком той или иной информации. Суть методов, использующих психологический инструментарий, состоит в том, чтобы снять у ребёнка психологические проблемы обучения (неуверенность в себе, боязнь отвечать в классе) и привить правильные сценарные

установки, которые обеспечат качественное и быстрое усвоение школьного материала. В конкретном проблемном случае может оказаться эффективным тот или иной психологический подход. Поэтому сначала необходимо определить характер проблем у ребёнка, а затем выбирать средство для их решения.

Если проблемы неграмотности связаны с врождёнными физиологическими недостатками (проблема с уздечкой языка, мешающей полноценному функциони рованию языка, проблемы, связанные с врождёнными дефектами центральной нервной системы и головного мозга), они решаются специальными методами или в специальных школах.

А.М. Кушнир внедрил в массовую практику природосообразные модели обучения грамоте, имеющие двух-, трёхкратное превосходство над аналогами (традиционное, развивающее) по техническим параметрам чтения и письма и десятикратное превосходство по информационно-содержательной ёмкости. Эффективность обусловлена опорой на интегральные процессы целостной психики. Обращение к целостности человеческой психики и личности, отказ от формирования, развития, тренировки и каких бы то ни было отдельных процессов и функций позволили реализовать в современном учебном процессе тысячелетние традиции природосообразной народной педагогики.

Классификационные параметры природосообразных технологий

Уровень и характер применения: общепедагогическая метатехнология, поскольку относится ко всем типам учреждений; частнопредметная, так как охватывает один предмет.

Философская основа: антропологическая, природосообразная.

Методологический подход: личностно ориентированный, стратегический, деятельностный.

Ведущие факторы развития: психогенные + социогенные.

Научная концепция освоения опыта: гештальт + ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СУМ + ЗУН + СУД.

Характер содержания: воспитывающий, светский, общеобразовательный, гуманистический, проникающий.

Вид социально-педагогической деятельности: управления, психолого-педагогическая, воспитательная.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: самоуправление.

Преобладающие методы: диалогические, развивающие.

Организационные формы: альтернативные.

Преобладающие средства: наглядные + вербальные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личност-но ориентированный.

Направление модернизации: альтернативные.

Категория объектов: все категории.

Природосообразная модель обучения чтению А.М. Кушнира

Целевые ориентации

Воспитание читателя и более широко — воспитание автономной самообучающейся личности.

Создание психоинтеллектуальной базы для широкого использования в по- следующем обучении глубинных процессов воображения, интуиции, инсайта и др.

Развитие прежде всего эйдетического чтения — способности видеть в воображении пространство и события читаемого произведения одновременно с чтением.

Достижение максимальной разницы между темпом чтения вслух и про себя.

Отрыв чтения от артикуляции.

Отказ от промежуточных — учебных и подготовительных — моделей чтения. Изначальное формирование развитого чтения как процесса понимания текста через узнавание известных слов как целостных образов.

Сравнение концептуальных представлений технологии

В традиционном обучении	По А.М. Кушниру
Обучение опирается на ***абстрактно-логическое*** мышление, которое ещё пребывает в зародыше	Обучение опирается на наиболее развитую к началу школьной жизни ***эмоционально-образную сферу*** личности, целостное психологическое содержание человеческой сущности и жизни, несущее в себе единство ценностных, информационно-коммуникативных, эмоционально-образных, интуитивных, абстрактно-понятийных и прочих процессов и состояний человеческого сознания, обладающего собственной позицией в жизненном пространстве
Чтение — ***вид речевой деятельности***; процесс воссоздания звукового образа слова по графической модели	Чтение — одна из основных ***форм познания и общения***. Понимается (информационно-ценностный подход) как ***активный процесс***, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками, ценностными ориентациями, то есть личностными образованиями, по отношению к которым техника чтения, как определённым образом организованные психомоторные процессы, выполняет служебные функции; как ***процесс понимания*** информации текста во всём многообразии фактов, языковых средств и вызываемых ими переживаний; как ***одна из форм*** познавательной коммуникации личности в широком контексте жизнедеятельности, выходящая за рамки речевых функций, это проявление личности как читателя
Обучение чтению — это ***этап подготовки читателя***	Обучение чтению — это, во-первых, ***формирование*** ценностного отношения к чтению, соответствующего образа жизни; во-вторых, практика информационной коммуникации и расширение познавательных интересов и возможностей личности; и только в-третьих — ***развитие*** соответствующих психомоторных навыков, то есть развитие техники чтения
Лозунг ***«Учимся читать, чтобы потом читать»*** (даже в третьем классе)	Лозунг ***«Читаем здесь и сейчас»*** (даже в первой четверти первого класса)
Задача: совершенствование артикуляции и развитие чтения как формы речи	Задача: отрыв чтения от артикуляции и формирование образного чтения
Путь развития чтения: буква — звук — слог — слово — предложение — смысл	Путь развития чтения: смысл — слово — смысл
Гипотеза айсберга. Речевой онтогенез представляется растущим айсбергом, надводная часть которого — активная речь, а подводная, превосходящая верхнюю в сотни раз, — понимание речи	
Традиционная методика фокусируется на верхушке айсберга: развитие речи — вопросы → ответы, пересказы	Развитие чтения — это развитие понимания. Это создание и поддержка актуального, понимаемого и интенсивного информационного потока с технологически обставленным процессом перехода от понимания учащимися устной речи к пониманию письменной
Чтение и письмо — самостоятельные виды деятельности	Чтение и письмо лишь продолжают такие феномены, как слушание, говорение, понимание, общение, отношение
Понимание речи связано с речевыми умениями, работой левого полушария (аналитико-синтетические процессы)	Понимание речи ребёнком — это трансформация речевого потока прежде всего в образы правого полушария: в онтогенезе понимание предшествует активной речи самого ребёнка
Мотив — освоение техники чтения и письма	Мотив деятельности чтения и письма — это интерес к содержанию текста (высокохудожественного, интересного ребёнку)

В традиционном обучении	По А.М. Кушниру
Оценивание сравнением с другими прежде всего по темпу чтения вслух и по речевым реакциям	Оценивание только с позиции сравнения с самим собой; параметры оценки — понимание, интерес, прирост объёма чтения, лишь в последнюю очередь — прирост характеристик техники чтения, прежде всего темпа чтения про себя
Проблема грамотности решается средствами научного анализа текста	Овладение письмом — присвоение развитой письменной деятельности взрослого. Проблема грамотности решается приучением к высоким образцам, накоплением опыта правильного письма и лишь на последнем этапе — средствами грамматики и анализа текста

Непосредственно переворот в методике обучения чтению заключался в том, что вместо традиционной установки на самостоятельное чтение вслух акцепт был сделан на чтение про себя с помощью взрослого.

Технологическая карта развития навыка чтения

1. Узнавание и называние букв.
2. Узнавание звуков в звучащих словах, идентификация звуков и букв. ,
3. Репродукция «близких* слов по зрительным образцам с помощью готовых моделей — кубиков с буквами, алфавитных касс н т.п.
4. Репродукция слов по зрительному образцу с помощью продуктивных приёмов — аппликации, лепке, рисования, «печатания» и т.п.
5. Репродукция актуальных сообщений по зрительному образцу с помо-
6. Репродукция актуальных сообщений по звучащему образцу со зрительной опорой.
7. Наблюдение учителя за громким чтением коротких завершённых текстов (пословицы, поговорки, анекдоты) на экране, плакате, одновременно учитель показывает читаемую строку рукой или указкой.
8. Проецирование своей руки на читаемый учителем текст и следование по тексту вместе с учителем: вместе с учителем показываем на слово, и учитель озвучивает его.
9. Движение рукой, пальцем, указкой, а следовательно, и глазами по строке, сопровождаемое озвучиванием строки, текста учителем: показываем учителю, где читать, по очереди подходя к экрану, плакату.
10. Следование пальцем, а соответственно и глазами но строке за чтением учителем знакомых стихотворных текстов в темпе от 40 слов в минуту как на экране (плакате), так и в книге: догоняя учителя, движемся за звуковым ориентиром.
11. Сопровождение пальчиком по строчке чтения диктора — используем магнитофон — с темпом от 50 слов в минуту преимущественно стихотворных незнакомых текстов (по книге).
12. Следование *зз.* ."шукоиым ориентиром (чтением **диктора)** с темпом до 60 слов в минуту одними глазами па материале незнакомых продолжительных текстов.
13. Чтение (по очереди — цепочкой) шёпотом (вслух) вместе с диктором знаковых, стихотворных текстов (из дошкольного домашнего чтения — К. Чуковский, С. Михалков) в темпе не более 70 слов в минуту.
14. Отрыв от артикуляции — резкий переход к темпу 120 слов в минуту и более (середина 1-го класса). Следование одними глазами за ускоряющимся ежедневно наодно слово в минуту звуковым ориентиром до достижения 160 слов в минуту.
15. Отрыв от строки, чтение с временным ориентиром. Используются двухминутные интервалы, отмеряемые с помощью песочных часов. **Резкий** переход к чтению про себя без звукового ориентира в темпе от 250 слов в минуту размеченного на временные отрезки текста с кои[1]] ролей времени.

Модели природосообразного обучения письму А.М. Кушнира Технологическая карта развития навыка письма

1. Идентификаций звука и прописного знака в словах. Учитель называет слово и «пишет» его на глазах у детей, собирая из кубиков, карточек и других готовых форм. При этом акцентируется и обыгрывается то, что слово состоит из звуков, каждый из которых имеет свой графический облик— букву. Продолжительность этапа — один-два урока. Задание на дом: мама или папа должны написать под диктовку ребёнка, на глазах у ребёнка 20 **слов.**

2.1. Репродукция детьми слов-эталонов с помощью кубиков, карточек и других готовых форм. Учитель пишет «психологически близкое слово» на доске или показывает на плакате, а дети собирают это слово из букв на карточках, кубиках и других готовых форм. Одного-двух уроков достаточно,

чтобы возникла устойчивая связь между звуками, образующими слово, и буквами, отображающими слово.

2.2. Раскрашивание сюжетных картинок типа комиксов с надписями цветными карандашами или фломастерами.

3.1. Освоение движения по строке. Ребёнок показывает рукой прописной текст слово за словом, строку за строкой, а учитель озвучивает его в предлагаемом учеником темпе. Дети, сменяя друг друга, не теряя времени на ВЫХОД к доске, работают с учителем, а остальные в это время пытаются делать то же самое, проецируя руку на текст. Два-три урока позволяют сформировать навык движения по строкам, также появляется понимание полной зависимости звучания от того, что написано.

3.2. Раскрашивание сюжетных картинок типа комиксов с надписями авторучками с цветными стержнями.

3.3. Домашние сочинения, написанные рукой родителей. Не допускается стилевое вмешательство родителей в текст.

4.1. Освоение идентификации звучащего текста с графическим (прописным).

4.2. Учитель следует указкой по прописному тексту, звучащему с магнитофона, показывает, что звучит сию минуту. Дети делают то же самое, проецируя пальчик на экран (плакат). Учитель озвучивает пока ещё в медленном темпе текст, а дети у доски или экрана, сменяя друг друга, пытаются удержаться па строке рукой или указкой, следуя по ней в темпе чтения учителя. Остальные дети делают то же самое, проецируя пальчик на текст. Требуется, как правило, до пяти уроков такого тренинга с детьми, не умевшими читать, чтобы сформировался первичный навык или полное понимание за-, дачи.

4.3. Копирование на кальку сюжетных рисунков типа «Картинок Бидструпа».

5.1. Дети один за другим переходят к книге, где продолжают следовать пальчиком по прописному тексту за чтением учителя.

5.2. «Печатание* — копирование на кальку «печатными* буквами коротких актуальных текстов типа анекдотов, юморесок, занимательных задач и загадок, модных песен, частушек, пословиц и поговорок, набранных курси-

5.3. «Печатание» — списывание печатными буквами коротких актуальных текстов.

6.1. Автоматизация следования пальчиком по прописному тексту за звуковым ориентиром в темпе до 60 слов в минуту6.2. Копирование актуальных прописных текстов на кальку по графическому ориентиру. Используются прописные тексты без соединений между буквами и со знаками (точка и стрелка), обозначающими начало и направление движения в наиболее сложных для написания графемах.

7.1. Чтение со звуковым ориентиром прописных текстов одними глаза ми в темпе до 60 слов в минуту. Дети перестают держать пальчик на строке и справляются с процессом одними глазами. Глаза больше не нуждаются в тренере-руке. (Отдельные дети продолжают работать с пальчиком.)

7.2. Письмо на кальке по графическому ориентиру актуальных текстов. Используются содержательные прописные тексты с выделенными цветом соединениями.

7.3. Документирование детских выступлений на уроках устного слова и природоведения с помощью магнитофонной записи уроков. Тиражирование записей, с тем чтобы они стали «обиходной мелочью школьного быта». Продолжается до завершения начальной школы.

8.1. Чтение вслух со звуковым ориентиром знакомых и популярных (любимых детьми) стихотворных прописных текстов с темпом до 60 слов в минуту (одновременно с данным видом работы на уроках чтения).

8.2. Письмо на кальке с графическим ориентиром. Копирование прописных текстов с актуальным содержанием. Используется стандартное слитное написание текстов-опор.

8.3. Коррекция качества устных выступлений. Ребёнку выдаётся запись урока устного слова с заданием, надо оценить (проранжировать) все выступления, кроме своего, по трём критериям: содержательность, артистичность, культура речи.

9.1. Списывание интересных прописных текстов — письмо с графическим и (или) орфографическим ориентиром (письмо со зрительной опорой, списывание прописных и (или) печатных текстов).

9.2. Подготовка рефератов для уроков устного слова с помощью выделения (подчёркивания) наиболее

значимых мест текстов для зачитывания.

9.3. Поощрение в устных выступлениях элементов авторской передачи материала: интонация, выражение собственного отношения к информации, использование личного опыта.

10.1. Письмо с орфографическим ориентиром — списывание актуальных печатных текстов.

10.2. Реферирование актуальных материалов — подготовка выступлений и докладов для уроков устного слова и природоведения. Поощряются «быстрые» способы компилирования материала — применение наряду с письмом вырезок, закладочек в нужных местах первоисточников. То есть не письмо ради письма, а письмо в контексте деятельности с завершённой мо-тивационной основой деятельности, имеющей социально или лично значимый продукт не в виде гипотетичного будущего умения писать, а в виде конкретного текста — подбора материалов, который непременно будет востребован другими или самим ребёнком.

11.1.Диктанты со зрительной опорой — письмо со звуковым, графическим или орфографическим ориентиром (прописной или печатный текст в зависимости от уровня ученика). Дети пишут под диктовку магнитофона в темпе до 40 слов в минуту, имея текст перед глазами.

11.2.Фактографическое, выборочное конспектирование на уроках устного слова.

11.3.Отслеживание и поощрение устных сочинений на уроках устного слова, когда вместо реферата начинают проклёвываться сюжетно и эмоционально сформированные выступления с выраженной авторской позицией.

12.1.Диктанты со зрительной опорой с темпом до 40 слов в минуту. Дети пишут под диктовку магнитофона, постепенно всё меньше и меньше нуждаясь в зрительном графическом или орфографическом ориентире. С момента, когда две трети детей начнут справляться с рекомендуемым темпом, последний медленно растёт до 60 слов в минуту. Отставание детей от темпадиктовки — дело запланированное. Звуковой ориентир в данном случае «тянет» за собой темп письма, а успешность деятельности обеспечивается зриельной опорой.

12.2. Максимально подробное конспектирование на уроках устного слова. Продолжается на уроках устного слова и природоведения (организованных по принципам уроков устного слова) до завершения начальной школы.

13.1.Устойчивое освоение учеником письма под диктовку в темпе до 60 слов в минуту — основа для его перехода на этап изложений со зрительной опорой. «Напиши короче и красивее» (в смысле художественном, а не графическом) — такую инструкцию может использовать теперь учитель.

13.2.Подготовка развёрнутых рефератов на актуальные темы по материалам, предоставляемым учителем.

14.1.Разработка развёрнутых планов и написание по ним изложений по произведениям, увиденным или услышанным один раз (используются видеофильмы, телепередачи и радиопередачи).

14.2.Самостоятельный подбор материалов и подготовка на их основе развёрнутых рефератов на темы, предлагаемые учителем.

15.1. Написание изложений и сочинений по читаемым произведениям со значительной степенью авторства ребёнка — авторств; впечатлений, суждений, позиции, стиля и других аспектов письменной деятельности.

15.2. Разработка учителем и учеником индивидуальных самообразовательных циклов, ориентированных на специализацию ребенка в определённой области знаний. Самостоятельная подготовка учеником рефератов и выступлений в сфере своей специализации. Формирование и развитие индивидуальных информационных пространств.

16.1. Авторское письмо. Работа над стилистикой и выразительностью письменной речи. Сочинение рассказов, написание очерков и статей, исследовательских отчётов и т.п.

16.2. Совершенствование качества выступлений на уроках устного слова. Организуется как «закадровая» работа через аналитическую оценку выступлений друг друга по критериям, предложенным учителем (содержательность, убедительность, артистичность), на основе магнитофонных записей.

Технологическая карта освоения грамматического феномена

1. Показ грамматического феномена. Все случаи, встречающиеся в тексте, выделены цветом, размером или подчёркнуты.

2. Узнавание грамматического феномена. Подчёркивание при чтении или письме, если феномен встречается.

3. Пассивное объяснение феномена. Карточка с правилом перед глазами с первого дня, когда появился феномен.

4. Актуализация феномена — показ ярких примеров применения, откуда становится понятной полезность правила.

5. Тренировка в узнавании феномена с учётом результативности и понимания (подчёркивание в тексте при чтении *и* письме). Учитель пользуется заранее обработанной книгой и точно знает, сколько раз на какой странице встретился тот или иной грамматический «выверт». Учении индивидуально комментирует случай по требованию учителя.

6. Контроль понимания правила — работа с тестирующей системой.

Оценивание результатов

В качестве достаточно точного, адекватного критерия достижений детей используется оценка изменения (вместо оценки состояния).

Мониторинг развития и темпов развития состоит в определении разницы конечного и начального состояния данного свойства у ребёнка. При этом оценка:

—не сравнивает детей друг с другом;

—обеспечивает ежечасную обратную связь деятельности с её результатом;

—формирует у ученика ясное понимание смысла пребывания в школе, кон центрированным выражением которого является ориентация на рост и развитие даёт ребёнку ясное представление о том, насколько он изменился, вырос за день неделю, месяц в школе по любому значимому аспекту развития, будь то знания, умения или навыки;

—избавлена от влияния личного отношения учителя к ученику, что совершенно ясно ученику и вытекает из внутренней сущности оценивания;

—вплетена в контекст деятельности учителя и ученика так, что в равной мере оценивает и развитие ученика, и успешность деятельности учителя;

—оценочная шкала имеет весьма широкий диапазон баллов, который позволяет видеть положение и динамику ученика на всей дистанции школьной программы по данному аспекту;

—в процессе оценивания доминирует не контрольная, а формирующая функция;

—оценивание занимает мало времени, органично вплетено в процесс планирования и контроля деятельности;

—предельно индивидуализирована, отслеживает динамику роста ученика относительно его личных достижений;

—не позволяет останавливаться в развитии, остановка— это именно то, что сразу же снижает её;

—формирует привычку к позитивной изменчивости, развитию;

—оценка выступает технологическим элементом более общего процесса, в котором объединены планирование, контроль деятельности и оценка;

—новый тип оценки ускоренно формирует мощную мотивацию саморазвития, самосовершенствования, мотивации достижений, в сущности, новый тип парадигмы жизненных ценностей.

Использование аудиовидеосредств. Звуковой ориентир, реализуемый с по- мощью магнитофона, — не единственная техническая форма воплощения этой технологии. Существуют компьютерные и видеоверсии, такая забава, как «караоке», точно реализует задачи обучения чтению, и, наконец, появились магнитофоны (плееры) с небольшим дисплеем, на котором слушатель видит бегущую строку, синхронизированную со звучащим текстом.

Предтечи, разновидности, последователи

Метод целых слов — один из аналитических методов обучения грамоте, по которому начальный этап обучения составляет запоминание детьми путём зрительных восприятий значительного количества целых слов и их графического обозначения без слогового и звуко-буквенного анализа. Возник в начале XX в. в США. Опыт применения этого метода в советской школе показал его непригодность: дети, не имея чёткого представления о слоговом, звуковом и буквенном составе слов, читали и писали по догадке, с ошибками.

Зрительные диктанты по И.Т. Федоренко для развития оперативной памяти. Наиболее эффективны во втором классе, где часто можно наблюдать такую картину: ребёнок читает предложение из 8-10 слов, дочитал до середины и забыл первое слово. Он не улавливает смысл прочитанного, ему неинтересно

читать. В этом случае следует улучшить оперативную память. Тексты по И.Т. Федоренко состоят из 18 наборов по 6 предложений в каждом. Особенность этих предложений — их длина наращивается постепенно, по 1-2 буквы. Первое предложение первого набора наиболее короткое, всего 8 букв. В последнем предложении последнего набора 46 букв. Время работы со всеми наборами — примерно два месяца. За это время оперативная память развивается настолько, что ребёнок может запомнить предложение из 8-9 слов, не забывая первого. Теперь он легко улавливает смысл, читать ему становится интересно и процесс обучения чтению идёт гораздо быстрее.

Школа О. Андреева использует комплексную программу интеллектуального и духовного развития личности.

Установлено пять основных недостатков традиционных методов чтения. Первый — возвратные движения глаз, которые делают незаметно для себя большинство читателей, т.е. читают один и тот же текст 2-3 раза, хотя никакой необходимости в этом нет. Второй — отсутствие гибкой программы чтения. Некоторые тексты требуют медленного чтения, а другие можно читать быстро. Третий — артикуляция, т.е. проговаривание текста. Это главный враг быстрого чтения. Четвёртый — малое поле зрения, т.е. во время чтения взгляд охватывает меньше пространства на листе, чем может. Быстрое чтение предполагает охват взглядом от абзаца до целой страницы. Пятый — невнимательность. Роль внимания при чтении исключительно велика. Быстрое чтение — это сплошное чтение текста вертикальным движением глаз.

Задачей методики быстрого чтения является развитие потенциальных способностей человека к обучению.

Методика С. Штильмана

1. Диагностический диктант-тест (ДДТ)..
2. Нужно доверять своей интуиции. Врождённая (она же абсолютная) грамотность основана на интуиции, нашем шестом чувстве. Кто-то называет интуицию подсознанием, кто-то — Эосознанием.
3. Прежде чем корректировать постановку знаков препинания, необходимо объяснить, что именно они обозначают.
4. Правило четырёх П: это постоянство, постепенность, последовательность и преемственность.
5. Необходимо выяснить, какой из видов памяти — слуховой или визуальный — развит у ребёнка лучше. В соответствии с этим или оба вида памяти, или один из них необходимо интенсивно развивать.
6. Правила — своеобразные инструкции, содержащие указания на условия выбора правильного написания, — должны быть предельно простыми, легко запоминающимися, толково сформулированными.
7. Невозможно корректировать грамотность ребёнка без его активного учас-тия, сотрудничества с ним.
8. На каждом занятии необходимо, кроме заполнения коррекционных карточек, писать под диктовку.
9. Нужно терпеливо и спокойно вести ребёнка к написанию без исправлений.
10. Оценки в ходе коррекции ставить нужно очень осторожно. В домашних работах стоит отмечать только количество допущенных ошибок и, разумеется, разбирать их.
11. Коррекция грамотности — это совместный труд учителя, родителя и. ребёнка.

Метод «врождённой грамотности (О. Веровенко)

Врождённая грамотность — феномен, суть которого с помощью традиционной методики невозможно объяснить. Дети, часто весьма поверхностно знающие школьный учебник, практически не делают ошибок.

Читая любой текст, этот ребёнок усваивает не только непосредственно изложенную информацию, но и одновременно информацию о структуре языка. Его -мозг структурирует (или кодирует) языковую информацию как бы в отдельную директорию, где она хранится до нужного момента.

Работа его мозга-компьютера идёт помимо изложенных в учебнике правил, которые в своей совокупности можно (хотя и с определённой долей погрешности) назвать теорией языка. Следовательно, для того чтобы писать без ошибок, весь этот набор правил ему просто не нужен.

Вполне естественно взять на вооружение способы освоения языковой информации, бессознательно применяемые теми счастливцами, что одарены врождённой грамотностью. Они основываются на таких понятиях, как физиология восприятия, замкнутая синергетическая система, реальный масштаб времени.

Метод «врождённой грамотности» — компьютерная программа, написанная для живого мозга. От «сервера»-учителя информация доводится до «терминалов»-учеников в полном соответствии с законами информатики.

По законам психофизиологии человеческий мозг способен активно воспринимать информацию в течение одной-полутора минут. Дальше срабатывает своеобразное реле. Оберегая левое, ответственное за речевую деятельность полушарие мозга от «перец:>ева», реле автоматически отключает его и замыкает всю систему восприятия на правом (моторном) полушарии.

Говоря попросту, через полторы минуты (самое большее) после того, как учигель начал излагать материал, ученики от этой работы отключаются.

Класс в ходе работы представляет собой незамкнутую систему, коэффициент
полезного действия которой, как известно, крайне низок.

Один же из основных моментов метода «врождённой грамотности» — это создание замкнутой системы. Метод замыкает «терминалы»-учеников в систему, В подключённую к «серверу»-преподавателю параллельно, что вынуждает всех учеников класса работать одновременно.

Учитывая выводы психофизиологов, наиболее важная информация выдаётся в те полторы минуты, пока она активно воспринимается учениками. Затем «сервер» предлагает (согласно программе) заняться таким видом деятельности, который не требует углублённого внимания, а связан с более лёгкой работой. Но имен но работой (для правого полушария)! Ее выполняют все «терминалы», каждый — свою. И ни один из них не отключается «от сети».

Как только левое полушарие готово к активному восприятию, «сервер» снова сообщает «терминалам» нечто особо важное.

Словом, цепь «сервер—терминалы» постоянно остаётся замкнутой. А это значит, что, опять же по известным законам синергетики, КПД её повышается в десятки раз.

В этом одна из причин того, что за два учебных часа удаётся пройти программу школьного учебного полугодия. И главное — за цикл из 12 занятий количество 1 ошибок в работах учеников уменьшается примерно в десять раз.

Рекомендуемая литература

Кумарин В.В., Виноградова НД. Принцип природосообразности и возрождение школы // Педагогика. 1995. № 2.

Кушнир А.М. Азбука чтения // Школьные технологии. 1996. № 1 -2.

Кушнир А.М. Зачем ребёнок приходит в школу // Школьные технологии. 1996. № 6.

Кушнир А.М. Не спрашивай, а делай // Школьные технологии. 1996. № 3.

Кушнир А.М. Педагогика грамотности // Школьные технологии. 1996. № 4.

Кушнир А.М. Технологическая карта развития навыка устного выступления // Школь-| ные технологии. 1996. № 3.

Кушнир А.М. Уроки письма в первом классе. Бабушкины песни // Школьные технологии. Приложение к журналу. 2001.

Кушнир А.М. Уроки письма в первом классе. День Победы // Школьные технологии. Приложение к журналу. 2001.

Кушнир А.М. Уроки письма в первом классе. Наши песий // Школьные технологии. Приложение к журналу. 2001.

Кушнир А.М. Уроки чтения и письма в первом классе: Учебное пособие на основе сказок А.С. Пушкина // Школьные технологии. Приложение к журналу. 2001.

Кушнир А.М. Что сказать родителям о домашнем обучении чтению // Школьные технологии. 1996. № 3.

Полевская М.Ф. Об опытно-экспериментальной работе по обучению чтению в школах. Амурской области // Школьные технологии. 1996. № 3.

Штильман С. Как научить писать грамотно. М.: Скрипторий-2000, 2002.

Элькоиин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1991.

Природосообразная технология обучения иностранному языку А.М. Кушнира

Модель выстроена на основе аксиоматики природного устройства человека, то есть на принципе природосообразности, а это значит, что в любой точке учебного процесса способы обучения не вступают в противоречие с известными фактами и закономерностями психогенеза.

Предлагаемая технология работы ориентирует ученика на реальный социальный заказ, а не на воображаемую коммуникацию с носителями языка, строится не на методической клоунаде, а на внутренней мотивации, опирается преимущественно на непроизвольные процессы, а не на осмысленные «методические приседания», использует образные функции сознания в равной степени с вербальными, движется от рецептивно-репродуктивных форм деятельности к экспрессивно-продуктивным — от понимания к говорению, обеспечивает полную индивидуализацию учебного процесса и т.д.

Целевые ориентации

Цели и результаты обучения соответствуют социальному заказу, условиям жизни и производства.

Достижение непроизвольного уровня понимания текста.

Достижение способности переводить «с листа» любые общеупотребительные тексты.

Дополнительный ориентир (для школ с углублённым изучением иностранного языка) — достижение непроизвольного уровня понимания на слух (свободное понимание радио- и телепрограмм).

Цель первого этапа работы — развитая способность читать вслух на иностранном языке любой текст, по сложности не уступающий текстам на родном языке.

Цель второго цикла обучения — полное снятие артикуляционно-фонетиче-ских трудностей: свободное и фонетически правильное чтение иностранных текстов любой сложности так же, как на родном языке.

Особенности концептуальных подходов

Полноценная жизнесообразная деятельность, связанная с иностранным языком.

Баланс вербальных и образных форм представления информации, приёмов обучения и коммуникации.

Её величество Природа, создав человека, уже заложила в него правильные способы обучения.

Говорение основывается на развитом понимании.

Доминирование непроизвольных процессов.Индивидуальный темп для каждого.

Организационно-методические особенности

Учебный цикл «привязан» к достижению уровня непроизвольного осуществления определённого вида речевой деятельности (непроизвольное фонетическое чтение, непроизвольное понимание графических текстов, свободный перевод— с листа — графических текстов, непроизвольное понимание звучащих текстов, синхронный перевод на родной язык, синхронный перевод на иностранный язык), а этап описывает конкретный шаг освоения её операционального состава.

Первый учебный цикл: создание мотивационной основы учения.

Вводный страноведческий и культуроведческий курс включает в себя материалы об истории страны и культуры, исторических личностях, о шедеврах живописи, литературы и музыки. Работа ведётся на родном языке.

Далее следует интенсивный фонетический курс на основе популярного песенного материала в исполнении ведущих мастеров жанра из стран изучаемого'языка. Преобладающий вид работы — слушание (чтение) песен и поэтических произведений со зрительной и семантической опорами (текстом и подстрочным переводом).

Новый вид работы над языком — это пение (или напевание) со звуковым (фонограмма), зрительным (текст песни) и семантическим (подстрочник) ориентирами деятельности.

Результат этого этапа проявляется в том, что ребёнок уже эмоционально встроен в фонетику изучаемого языка. Если взять американскую песенную культуру, то образцами исполнения можно назвать Фрэнка Синатру, Элтона Джона, Уитни Хьюстон и многих, многих других.

«Домашнее задание» — в виде фонозаписи на компакт-кассете (60 мин) и соответствующие тексты песен с подстрочником.

Учитель:

—приносит на урок интересные, актуальные тексты (что делает урок полноценным в информационном плане);

—предпринимает всё необходимое, чтобы шёл полноценный информационный процесс;

—показывает ученику строку, слово в тексте, которое звучит сию минуту;

—обеспечивает фонетически правильное звучание текста (читает сам или пользуется фонозаписью с приемлемой фонетикой), при этом оказываются задействованными природные речевые автоматизмы, в частности непроизвольная артикуляционная моторика, сопровождающая аудирование;

—обеспечивает понимание текста — снабжает его подстрочным переводом и другими средствами семантизации (вот откуда интеллектуальная полноценность урока).

Ученик:

—наблюдает процесс, осуществляемый учителем;

—пытается встроиться в информационную сторону процесса — уследить за смыслом, содержанием читаемого текста;

—осваивает операцию отождествления звучащего текста с его графическим эквивалентом, при этом старается схватывать смысл по подстрочнику;

—автоматизирует идентификацию звучащего текста с графическим и его переводом одновременно, переводит этот процесс в низкоэнергетичный режим;

—учится распознавать в тексте «подводные камни» — фонетические трудности, сопоставляет их с правилами чтения;

—пытается читать вслух одновременно с учителем (со звуковым ориентиром деятельности — голосом, звучащим с магнитофона);

—автоматизирует собственное чтение;

—оттачивает с помощью учителя фонетические и артикуляционные нюансы чтения на изучаемом языке;

—много читает вслух на изучаемом языке, добиваясь лёгкости и непроизвольности артикуляции;

—на всех этапах работы понимает текст благодаря подстрочнику.Способом контроля работы школьников со второй четверти первого года

обучения становятся словарные диктанты.

Начиная со второй четверти практикуются домашние задания в виде видео кассеты с записью хорошего фильма с титрами, но без звукового перевода. Ее

нет титров (которые мало используются в нашей стране), текст перевода выдаётся отдельной брошюркой, и воля самого ученика — прибегнуть к нему или положиться на смысловую догадку.

После того как дети были проведены через широкий культурный пласт, через насыщенный эмоциональностью песенный контекст, учитель концентрирует усилия на исследовании фонетического строя языка, осознании основных правил чтения.

Исследование особенностей фонетического строя изучаемого языка будет организовано на основе оригинальных записей его носителей.

Ученик молча читает на иностранном языке, а слышит при этом литературный перевод читаемого текста на родном. Получается своего рода «чтение с синхронным переводом».

Запоминание - лишь часть процесса усвоения. Понимание текста обеспечивается не тем, что ученик помнит значения слов, а тем, что каждое слово запускает целый интеллектуальный комплекс, состоящий из ассоциаций, логических и интуитивных решений, эмоциональных реакций и переживаний, образов и фантазий.

В результате одновременного предъявления текста в графической форме на иностранном языке и его звучащего литературного эквивалента каждое новое иноязычное слово «подключается» к образно-эмоционалыю-информационно-логическому комплексу, непроизвольно отыскиваемому или активируемому в сознании литературным переводом на родном языке. Родной язык играет роль психосемантического ключа к глубинным слоям сознания.

Литературный художественный текст на родном языке, звучащий с магнитофонной ленты, оживляет давно сложившиеся автоматизмы воображения: слышу — значит, вижу во внутреннем плане.

Книга за книгой в комфортном режиме: интересный сюжет, полное понимание, ежедневное подтверждение продуктивности усилий; словарь мгновенно узнаваемых и понимаемых слов быстро расширяется (что ученик видит по результатам словарных диктантов), — всё это вовлекает детей в информационно-литературное пространство, не расщепляя языковой и художественной целостности процесса.

У педагога забота одна: интересные тексты на двух языках и в двух формах — звучащей и

графической — и настойчивое их соединение в ткань восприятия. У ученика забота тоже одна: гармонизация этого процесса во внутреннем плане.

Первый шаг работы — автоматизация идентификации графического текста с переводом (смыслом). Слово «автоматизация» несколько неточно передаёт искомый эффект. Ученик должен практически забыть о том, что он понимает текст благодаря его звучащему переводу. Для этого его внимание должно быть сосредоточено на графическом тексте. Процесс восприятия литературного перевода должен полностью перейти в образно-фантазийный режим и избавиться от артикуляционной «подложки».

Второй шаг — автоматизация и переход в непроизвольную форму «отлавливания новых слов».

Третий — автоматизация понимания и развитие «языкового чувства»,

когда смысловое и образное восприятие текста не требует усилий, а присутствие звукового «перевода» перестаёт осознаваться. Достижение непроизвольности се-мантизации текста — исчерпывающая задача.

Четвёртый —развитие эйдетического чтения и отказ от семантической опоры деятельности — звучащего перевода текста.

Итог этой работы — чтение с полным пониманием и переживанием текста, близкое к чтению на родном языке, свободная передача его содержания на родном языке, а в прикладном плане — свободный перевод «с листа».

Эта работа подкрепляется словарными диктантами с иностранного языка на родной. Оптимальный объём диктанта — 100 иностранных слов на каждые 45 минут чтения с «синхронным переводом».

Следующий — четвёртый год обучения учитель и ученики продолжают работу над расширением лексико-графической базы иностранного языка. Форма урока прежняя.: чтение объёмных художественных и специальных текстов в сопровождении звучащего перевода с контролем понимания (контрольный экспресс-опрос) после прочтения завершённого произведения и контролем усвоения лексики (словарный диктант) после каждых 40 минут чтения. Для работы достаточно, если один магнитофон звучит для всех одновременно.

Рекомендуемая литература

Зимняя ИЛ. Психология обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1991. Кушнир А.М. Педагогика иностранного языка: Природосообразпая технология обучения. М.: Народное образование, 1996.

ю.4. Технология обучения детей с признаками одарённости

Словарик

Способности — это личностные образования, включающие знания и умения, которые сформированы на базе врождённых задатков человека и определяют его возможности в успешном освоении тех или иных деятельностей.

Интеллект — обобщённое понятие, характеризующее совокупность умственных способностей человека. Термин «интеллект» часто используют как синоним слов «одарённость», «умственная одарённость».

Креативность (творческость) — способность создавать нечто повое, оригинальное

Одарённость — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов по сравнению с другими людьми в одном или нескольких видах деятельности.

Одарённый ребёнок — это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.,

Талант — сочетание способностей, дающее возможность самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную деятельность.

Единдй точки зрения на природу способностей не существует. Платон считал, что способности биологически обусловлены, зависят от унаследованного фонда, а обучение и воспитание могут лишь изменять скорость их проявления, факты индивидуальных различий в детском возрасте (Моцарт — 3 года, Рафаэль — 8 лет).

Гельвеции считал, что посредством воспитания можно сформировать гениальность (дети отсталых племён попадали в цивилизованный мир).

Современный американский учёный У. Эшби: способности определяются программой интеллектуальной деятельности. Концепция «выращивания» одарённых детей (решают задачи не репродуктивные, а творческие).

Сегодня общепризнано, что роль природных предпосылок в развитии способностей ребёнка отрицать нельзя, существуют врождённые анатомо-физиологичес-кие особенности строения мозга — задатки.

Известны несколько моделей интеллекта (способностей). Одна из них — теория множественности видов интеллекта Х. Гарднера. Согласно этой теории существует, по крайней мере, 7 видов интеллекта:

—лингвистический — способность использовать язык для того, чтобы создавать, стимулировать поиск или передавать информацию;

—музыкальный — способность исполнять, сочинять музыку или получать от неё удовольствие;

—логико-математический — способность исследовать категории, взаимоот ношения и структуры путём манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментировать упорядоченным образом;

—пространственный — способность представлять, воспринимать объект и манипулировать им в уме, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции;

— телесно-кинестезический — способность формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, ручном труде;

— личностный — имеет две стороны, которые могут рассматриваться отдельно, — это интраличностный и интерличностный интеллект, представляет собой способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности. Сопоставление известных видов одарённости и видов интеллекта по Гарднеру показывает, что они почти совпадают.

Таким образом, люди могут отличаться не только уровнем, но и своеобразием интеллекта.

Классификация видов одарённости

В психологии выделяют:

По степени сформированности: актуальную, потенциальную; способность, , одарённость, талант, гениальность.

По виду деятельности и обеспечивающей её сфере психики: социальную (лидерство, инициативность, предприимчивость), умственную (умение мыслить, анализируя, сопоставляя факты), академическую (ярко выраженные способности учиться), трудовую (в области практических умений и навыков), творческую (нестандартное мышление и видение мира) в создании духовных ценностей и, наконец, физическую.

По широте проявления в различных видах деятельности: общую (активность, критичность, быстрота, внимание), специальную (музыкальную, художественную, математическую, литературную, конструктивно-техническую и т.п.).

По форме: явную, скрытую.

По особенностям возраста: раннюю и позднюю одарённость.

Дж. Рензулли предложил трёхкольцевую модель одарённости (см. рис. 72).



Рис. 72. Трёхкольцевая модель одарённости

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: социально-педагогическая макротехнология.

Философская основа: гуманистическая + антропологическая.

Методологический подход: стратегический, личностно ориентированный, синергетический, деятельностный.

Ведущие факторы развития: социогенные + биогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + развивающая.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СУД + СУМ + СТК.

Характер содержания: светский, адаптивно-вариативный.

Вид социально-педагогической деятельности: поддержки + психолого-педагогическая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «репетитор» + система малых групп.

Преобладающие методы: развивающие, проблемные, исследовательские, творческие.

Организационные формы: индивидуальная + групповая + клубная.

Преобладающие средства: разнообразие применяемых средств.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личност-но ориентированный + дидактоцентрический.

Направление модернизации: альтернативное + на основе активизации и интенсификации деятельности.

Категория объектов: продвинутого образования.

Акценты целей

Выявление одарённых детей — интеллектуального ресурса страны.

Выращивание способностей одарённых детей.

Достижение максимального уровня развития способностей ребёнка.

Социальная защита нестандартных одарённых детей.

Создание условий для проявления способностей ребёнка.

Помощь ребёнку в развитии умений самостоятельно планировать, организовывать, принимать решения и оценивать свою работу.

Предоставление ребёнку возможности реализовать себя в выбранной области.

Дать ребёнку испытать чувство вовлечённости в задачу, уверенность в себе, удовлетворённость от творчества.

Концептуальные позиции

Научной основой дифференциации детей по способностям и обучения ода рённых является учение о способностях (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, А.М.'Матюшкин, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная и др.).

Развитие человека есть развитие его способностей (С.Л. Рубинштейн).

Наследуются не способности, а возможности их развития — задатки(Л.С. Выготский).

Способности и интересы формируются и проявляются лишь в деятельности (А.Н. Леонтьев).

Основное разделение по способностям — это разделение людей на художественный (правополушарный, первосигнальный), мыслительный (левополушарный, второсигнальный) и средний (без преобладания одного или другого) типы (И.П. Павлов).

Возрастной подход к феномену одарённости (Н.С. Лейтес).

Одарённость есть проявление творческого потенциала человека (А.М. Матюшкин).

Одарённость как особенность развития подчиняется всем законам развития личности (имманентность, неравномерность, закон угасания творческих способностей).

Переход от диагностики отбора к диагностике развития (Л.С. Выготский).

Выявление (диагностика) одарённости

Для выявления повышенных способностей ребёнка используются различные методы и методики.

Прямые методы изучения интересов основаны на анализе высказываний детей, самооценке ими своих данных по различным тестам, анкетам и опросникам.

Косвенные методы представляют собой наблюдения за деятельностью детей, анализ её результатов, изучение их непосредственных занятий во время досуга, предпочтений в чтении и слушании

литературной тематики, видео- и телепередач.

Проективные методы предполагают применение специалистами-психологами специальных тестов-заданий, по выполнению которых судят о различных качествах личности ребёнка.

Среди наиболее известных в международной практике стандартных интеллектуальных тестов можно отметить следующие:

- Шкала интеллекта Стенфорд - Бине. Разработана для тестирования детей начиная с двухлетнего возраста, цель- получить единый показатель, характеризующий общее интеллектуальное развитие индивида.

— Векслеровская шкала интеллекта. Включает как вербальные, так и невербальные субтесты (вербальную шкалу и шкалу действия); предназначена для определения умственной отсталости.

—Интеллектуальный тест Слоссона на основе данных о словарном запасе, , вербальных и математических суждениях, памяти.

—Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

—Кауфмановская оценочная батарея тестов даёт две глобальные оценки

—— умственных процессов и достижений.

—Шкала детских способностей Маккарти даёт обобщённую оценку (общийкогнитивный индекс) и пять субоценок (для вербальных, перцептивных, вычислительных и моторных способностей, а также памяти).

—Тесты креативности, основанные на решении задач так называемого от крытого типа, т.е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений (в отличие от тестов интеллекта), — тесты Э.Л. Торренса, П. Роршаха и др.

—Тесты Г. Айзенка применяются чаще для самодиагностики.

— Школьный тест умственного развития (ШТУР К.М. Гуревича). Оценка по интеллектуальным тестам дополняется наблюдениями, беседами,

опросами, тренинговыми методами. Используется педагогический консилиум для определения учебных возможностей ученика (по Ю.К. Бабапскому).

В начале прошлого века были разработаны способы определения уровня умственного развития (Ж. Бине, А. Стенфорд). Детям разного возраста предлагали краткие стандартизованные задания (тесты) разной степени сложности — для каждого возраста подбирался свой набор тестов. Их выполнение оценивалось в баллах. Умственный уровень ребёнка определялся по тому, задания для какого возраста оказывались, ему посильны. Индивидуальный умственный уровень мог не соответствовать возрасту: например, ребёнок четырёх лет мог обнаруживать умственное развитие пяти- или шестилетнего. Соотношение между обнаруженным у ребёнка умственным уровнем и тем уровнем, который соответствовал бы его возрасту, позволяет судить о степени опережения (или отставания) в умственном развитии.

Так называемый «интеллектуальный коэффициент» (1Ц) широко применяется в психологии. 10, вычисляется по формуле: в числителе — «умственный возраст» (т.е. число лет, соответствующее тому возрасту, с заданиями для которого ребёнок справляется), в знаменателе — действительный (хронологический) возраст. Чтобы избавиться от дробных чисел, результат умножается на 100.

Таким образом, ребёнок, у которого умственный возраст соответствует егс хронологическому возрасту, имеет 1Ц, равный 100; ребёнок, опережающий свои возраст в умственном развитии, имеет больший, чем 100; ребёнок, отстающий от своего возраста, имеет меньший, чем 100. Ребёнок считается одарённым, если его 10, согласно одним авторам, 120 и выше, согласно другим — 130-135 и выше. Высокоодарённый ребёнок — 10 160 и выше.

Одарённые дети (вундеркинды, незаурядные) отличаются:

—способностью быстро схватывать смысл понятий, принципов, сосредоточиваться на интересующих их материалах, подмечать, рассуждать, выдвигать объяснения;

—необычайной познавательной активностью;

—ранним интересом к проблемам мироздания и судьбе;

—ненасыщаемой потребностью в деятельности;

—выраженностью интересов и склонностей;

—увлечением определёнными видами деятельности;

—творческими достижениями в раннем возрасте;
—получением удовольствия от деятельности.
Но практика показывает, что одарённость часто сопровождается нежелательными проявлениями:
—отсутствием уважения к условностям и авторитетам;
—непредсказуемостью поступков;
—неприятием, социальной изоляцией их сверстниками;
—появлением эгоистических черт, звёздной болезни и т.п.;
—дисинхронией развития;
—большой независимостью суждений;
—обеспокоенностью, тревожностью из-за непохожести на сверстников.
Особенности содержания и организации
Используются три варианта организации обучения одарённых детей:
раздельное обучение — специальные образовательные учреждения для одарённых детей;
совместно-раздельное — специальные группы (классы) для одарённых в традиционном учебном заведении (детском саду или школе);
совместное обучение — обучение одарённых в «естественной среде», вместе со своими сверстниками.
Чему и как учить детей с незаурядными умственными возможностями, как способствовать их оптимальному развитию?
Существуют разные стратегии обучения одарённых детей, которые могут быть воплощены в разные формы. Для этого разрабатываются специальные учебные программы.
К основным стратегиям обучения детей с высоким умственным потенциалом относят ускорение и обогащение. Перечислим конкретные формы.
Ускорение обучения. Ускорение связано, в первую очередь, с изменением скорости обучения, а не содержания того, чему учат.
Одна из особенностей интеллектуально одарённых детей — их раннее речевое развитие. В силу разных причин эти дети понимают большее количество слов и больше сообщений. Отсюда — быстрота в схватывании сущности, смысла, характерная для них. Как следствие, такие дети способны усваивать учебную программу с высокой скоростью.
Считается, что ускорение — наилучшая стратегия обучения детей с математическими способностями и с одарённостью к иностранным языкам.
Рассмотрим некоторые из организационных форм ускорения, их положительные и отрицательные стороны и рекомендации, позволяющие эффективно использовать их.
Раннее поступление в школу. Ранний приём в школу весьма желателен для одарённых девочек, так как они часто проявляют готовность к школе раньше, чем мальчики, а также потому, что их не очень привлекает ускорение, которое можно использовать впоследствии (девочки более чувствительны к сложившимся взаимоотношениям с одноклассниками).
У ребёнка не должно быть серьёзных адаптационных проблем. Он должен показать своё желание учиться. Нельзя игнорировать здоровье ребёнка и уровень развития координации движений.
Ускорение в обычном классе. Возможно и ускоренное прохождение стандартной учебной программы в рамках обычного класса. Тем не менее иногда учитель может организовать индивидуальное обучение для нескольких одарённых учеников. Это бывает лишь в тех случаях, когда эти ребята могут работать самостоятельно и увлечены предметом.
Занятия в другом классе. Одарённый ребёнок может учиться тому или иному предмету с детьми более старшего возраста.
«Перепрыгивание» через класс. Основная проблема в работе с наиболее восприимчивыми к учению детьми — это обучение знаниям и навыкам на том уровне и с такой скоростью, которые мотивировали бы учащихся.
Одна из возможных педагогических тактик — перевод школьников через класс. Благодаря этому ребёнок оказывается в окружении интеллектуально стимулирующих его соучеников.
Профильные классы. Эти классы со специализацией учебных программ и отобранным составом учащихся. В этих классах один или несколько предметов проходят в более быстром темпе, по более сложной программе. Такой вид ускорения хорошо подходит ученикам с выраженной расположенностью к какакой нибудь области знаний — математике, химии, биологии, иностранному языку.

Радикальное ускорение. Это особое ускорение, доказавшее свою эффективность при обучении математически одарённых детей. Предлагается много уско-, ренных курсов по выбору для школьников, начиная с седьмого-восьмого классов. Для учащихся, имеющих наиболее высокие способности по математике, предусмотрена, в частности, возможность заниматься по университетской программе.

Частные школы. Они высоко эффективны в обучении далеко продвинутых в умственном отношении детей. В таких школах более склонны использовать ускорение для того, чтобы обучение соответствовало уровню способностей учащихся. Есть и специальные частные школы для одарённых.

Раннее поступление в высшее учебное заведение. В целом раннее поступление оценивается благоприятно в плане академических успехов, но требует от преподавателей вуза дополнительных усилий для помощи «малолеткам». Необходимо предусмотреть психологическую поддержку для предотвращения сложностей адаптации.

Исследователи, изучавшие эффективность форм ускорения на всех возрастных этапах, единодушны в том, что оптимальный результат достигается при одновременном соответствующем изменении содержания учебных программ и методов обучения.

Как правило, учебные программы основаны на сочетании двух основных стратегий — ускорения и обогащения.

Обогащение обучения. Стратегия обогащения в обучении выдающихся по своим способностям детей появилась как прогрессивная альтернатива ускорению. Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, и поэтому его иногда называют ускорением. Горизонтальное обогащение направлено на расширение изучаемой области знаний и представляет систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами. Одарённый ребёнок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал к традиционным курсам, большие возможности развития мышления, креативности, умений работать самостоятельно.

Важное значение имеет обогащение, ориентирующее на развитие самих умственных процессов учащихся.

Решение задач. Когда речь идёт о решении задач, имеют в виду общий подход к развитию умений рассуждать, что включает умения:

—выявить проблему;

—проанализировать различные варианты её решения;

—оценить достоинства каждого варианта;

—обобщить всё найденное и т.д.

Развитие этих умений связано как с исследовательскими умениями, так и с умениями критически мыслить.

Учебные программы, рассчитанные на развитие познавательных процессов, включают разные виды игровой активности: шахматы, математические и логические; игры, моделирование жизненных ситуаций с привлечением компьютерных игр.

Многие теоретические и практические находки отечественной педагогической психологии и дидактики хорошо согласуются с потребностями и особенностями выдающихся в умственном отношении детей. Это идеи укрупнения единиц содержания за счёт содержательного обобщения (В.В. Давыдов); упомянутый выше проблемный подход к обучению (А.М. Матюшкин и др.); использование опорных схем и сигналов (В.Ф. Шаталов) и укрупнённых дидактических единиц (П.М. Эрдниев). Все эти подходы могут быть использованы при обучении одарённых детей.

Обогащение обучения может быть специально направлено на развитие творческого мышления. Сюда могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как мозговой штурм во всех вариантах, синектика и т.д. Занятия, ориентированные на развитие личностных характеристик творцов, могут включать упражнения на релаксацию, медитацию, визуализацию и т.п.

Мини-курсы, кружки, факультативы. Программы обогащения, ориентированные на дополнительный материал и более сложное содержание, направлены на расширение кругозора, увеличение объёма знаний в конкретной области, развитие мышления, самопознание. Они могут быть корректирующими, развивающими или интегративными. Корректирующие программы создаются для тех одарённых детей, которые испытывают эмоциональные или поведенческие трудности. Развивающие создаются для улучшения состояния эмоциональной сферы; в них используются такие виды упражнений, как ролевой

тюнинг, тренинг сензитивности, обсуждения в малых группах. Интегративные программы соединяют познавательные и эмоциональные компоненты. Их можно разделить на направленные на обсуждение жизненных ценностей и связанные с исследованием проблемы самоактуализации.

В России хорошо известны такие формы обучения одарённых детей, как специальные классы, специализированные школы и школы-интернаты, факультативы, внешкольные кружки и объединения, заочные школы, станции юных техников, биологов и т.п. В них используются дополнительные интенсивные стратегии.

Стратегия «индивидуализации». В последнее время на уровне философии образования всё активнее утверждается представление о необходимости учитывать в образовательно-воспитательных системах неповторимость каждого человека и постепенно отказываться от унификации личности в сфере образования. Невозможность воспитания и обучения будущего творца нового на общем «образовательном конвейере» всё более осознаётся и заставляет искать новые образовательные модели, соответствующие этой задаче.

Один из основных вариантов качественного образования одарённых — индивидуализация обучения.

Стратегия -«исследовательское обучение». Главная особенность этого подхода — активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать ученику инициативу в организации своего развития. Самостоятельная исследовательская практика детей традиционно рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей.

Стратегия «проблематизации». Этот вид качественного изменения содержания образования предполагает ориентацию на постановку перед детьми учебных проблем. В зарубежной педагогике он обычно не выделяется из стратегии «исследовательского обучения», а рассматривается как его составная часть.

Содержание образования, смоделированное по этой стратегии, предполагает изложение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых, могли выявить проблему, во-вторых — найти способы решения и наконец решить. Для этого их необходимо обучать «умению видеть проблемы».

Стратегия «вырывания» предполагает, что определённое время незаурядный ребёнок занимается не в своём обычном классе по традиционней программе, а в группе таких же детей по особо разработанной программе под руководством специально подготовленного учителя. Большой опыт организации подобного рода работы — «творческой комнаты» — накоплен у нас учителем-новатором И.П. Волковым, который уловил потребность учащихся испытать себя в разных областях науки, искусства, ремёслах.

Лагерные сборы. Еще одна эффективная организационная форма — интенсивные зимние и летние программы, которые отличаются стилем, целями и методами обучения от традиционных занятий в школе. Это углублённое изучение избранного предмета, полное погружение в него, объединение своих интересов с другими и работа под руководством специалистов высокого класса, коллектив единомышленников.

Учебные программы для детей с высоким умственным потенциалом должны соответствовать потребностям этих детей. В них должны быть предусмотрены:

—широкие вопросы, темы или проблемы;

—применяться междисциплинарный подход;

—углублённое изучение тех проблем, которые выбраны самими учениками;

—развитие умения самостоятельно работать;

—развитие продуктивного абстрактного мышления и высших умственных процессов;

—насыщенность заданиями открытого типа И творческими;

—развитие исследовательских умений;

—творческие работы;

—поощрение результатов, которые бросают вызов существующим взглядам содержат новые идеи;

—поощрение использования разнообразных форм предъявления и внедрен! в жизнь результатов работы;

—поощрение движения к пониманию самих себя, сходства и различия с другими, признанию своих способностей;

—оценка результатов работы на основе критериев, связанных с конкретш областью интересов;

—организация мониторинговых наблюдений за психическим развитием здоровьем;

—большое значение имеет создание нормальных условий для социального с зревания ребёнка (коллектив, общественная работа и т.п.).

Реализация этих условий во многом зависит от профессиональной подготс ленности, богатства личности педагогов и тех, кто организует обучение.

Предтечи, разновидности, последователи

Для обучения и воспитания способных и одарённых детей в РФ есть сп циальные учреждения как в системе школьного образования (гимназии, лице колледжи), так и учреждения дошкольного образования (спецшколы, интернат

«Аничков лицей»- (г. Санкт-Петербург) — интеграция основного и I полнительного образования: современная общеобразовательная школа в состе УДО. Удовлетворяются потребности способных детей, имеющих навыки самое разования и проявляющих интерес к научной деятельности. Продуктивное освние сферы будущей профессиональной деятельности: выполнение научно-исс; довательской работы, участие в городских научно-практических конференции издание научного журнала.

Модель обогащения Дж. Рензулли. Решает проблему обучения одареных в условиях обычной школы как своеобразное сочетание разноуровневые

одноуровневых групп и даёт альтернативу этим двум полярным вариант;

Включает три типа обогащения, причём первые два предназначены для всех учащихся.

Обогащение первого типа иначе может быть названо как «Общая ориенти вочная деятельность» и включает занятия, основная цель которых — помочь вс учащимся соприкоснуться с новыми темами, идеями, областями знаний, котор обычно не затрагиваются в традиционном школьном обучении. Второй тип обо щения ориентирован на формирование умений и навыков, без которых невозмс но реализовать способности. Третий тип обогащения предназначен именно специфических познавательных потребностей выдающихся по интеллекту детстремящихся к самостоятельной работе, к более глубокому изучению, исследованию вызывающей интерес проблемы.

Педагогика Предоставления Возможностей (Б.П. Никитин). Основывается на пяти правилах развития способностей: «1) раннее начало; 2) создание среды, способствующей развивающей деятельности ребёнка и стимулирующей её; 3) организация максимального напряжения сил в процессе этой деятельности...; 4) обеспечение большей свободы в выборе деятельности; 5) помощь взрослых».

Технология воспитания и обучения детей с проблемами. Чрезвычайно важное значение имеет принцип природосообразности в работе с детьми. Технологии, основанные на принципе природосообразности:

дифференциации и индивидуализации обучения;

компенсирующего обучения;

работы с проблемными детьми в массовой школе;

коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР;

работы с умственно отсталыми детьми;

работы с детьми с особыми образовательными потребностями;

реабилитации детей с нарушением социальных связей и отношений.

Педагогика Жизни Т. Акбашева. Ум есть свойство, данное человеку Природой, поэтому развивать его не надо. Беспокойтесь о другом: помогите человеку обнаружить в себе образ Человека, а не ум. Ум — это только инструмент. Ум будет развиваться только в том направлении, куда будете развиваться вы как Человек. Ум берётся за те задачи, которые вы хотите решить как Человек. А если вы не живёте как Человек, стало быть, вы не ставите перед собой Человеческие задачи и ум ваш развивается соответственным образом.

Природосообразная -методика преподавания (Н. Маслова). — это (лоп — релаксационное обучение, позволяющее накапливать информацию и использовать правое (творческое) полушарие; АсЬюп — активная тренировка левого полушария; — учёба. Суть методики в том, чтобы объяснять новый материал не только в форме логических построений, а обращаться к личностному опыту каждого ученика, соединять новую информацию с запоминающимся образом, включающим в себя цвет, звук, запах, вкус, тактильные ощущения. Такой мыслеобраз легко переходит в долговременную память, природосооб-разно встраивается в уже существующую систему мыслеобразов и используется учеником как активное знание. Это естественный человеческий путь приобретения знаний: в обыденной жизни люди часто используют образы и ассоциации для того, чтобы лучше что-то понять и запомнить.

Рекомендуемая литература

АйзепкГ.Ю. Проверьте свои индивидуальные способности. Рига, 1992.
Акбашев Т.Ф. Первые шаги в «Педагогику Жизни». Челябинск: Версия, 1995.
Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Бабаева Ю.Д., Дружинин В.Н., Ильясов И.И., Лейтес Н.С, Матюшкин А.М., Панов В.И., Калиш И.В., Холодная М.А., Шумакова Н.Б., Юр-кевич В.С. Рабочая концепция одарённости / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998.
Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы. М., 1984.
Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 1996.
Тэкэкс К. Одарённые дети. М., 1991.
Учителю об одарённых детях / Под ред. В.В. Лебедевой, В.И. Попова. М., 1997.
Фетпискин Н.П. Психодиагностика детской одарённости. М.; Кострома, 2001.
Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одарённость: дар или испытание. М,, 1990.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы основные особенности технологии обучения чтению и письму А.М. Кушнира:

а) природосообразность; б) отрыв чтения от артикуляции; в) мотив — соревнование с товарищами; г) развитие эйдетического чтения; д) чтение «здесь и сейчас»; е) путь развития чтения: буква — звук — слог — слово — смысл; ж) подготот вительная стадия — чтение по складам; з) цель — освоение техники чтения?

2. Какие акценты характерны для следующих технологий: 1) Б.П. и Л.А. Никитиных; 2) В.Ф. Базарного;3) ГЛ. и Е.В. Воронковых; 4) А.Ф. Пазухина; 5) Л.Е. Бычковой; 6) валеологической модели:

а) научно обоснованное питание; б) знание медицины и психологии; в) обучение подвижным методом; г) чистота; д) техническое оборудование; е) тренировка зрения; ж) закаливание?

3. Какие технологические приёмы применяет А.М. Кушнир при обучении иностранному языку:

а) интересные тексты на двух языках; б) одновременное предъявление графического и звучащего текста; в) заучивание на память слов'с переводом; г) ежедневное поощрение; д) задания на перевод со словарём; е) словарные диктанты?

4. Какие качества одарённости присущи 1) одарённым детям; 2) «трудным»детям:

а) неуспеваемость; б) познавательная активность; в) непредсказуемость; г) эгоистичность; д) интерес к определённым видам деятельности; е) независимость суждений; ж) расторможенность?

XI. ТЕХНОЛОГИИ СВОБОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дети должны делать, что они хотят, но хотеть они должны то, что хочет педагог.
Ж.-Ж. Руссо

Всемирную педагогическую проблему XX века и нашего времени представляет противоречие между свободой учеников и их школьным учением. Идея преодоления этого противоречия — свободное воспитание (образование) — зародилась ещё в древности (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель), прошла сквозь века (В. Ратке, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци) к новым временам (Л. Толстой, Д. Дыои, М. Монтессори, А. Нейлл, К. Вентцель, Р. Штейнер, С. Фре-не). Оно провозглашает в качестве основной идеи воспитания — обеспечение ребёнку независимого свободного выбора поступка и деятельности — свободы индивидуального развития.

Принцип, являющийся одной из основ теории «свободного воспитания», «Всё без принуждения» впервые сформулировал Вольфганг Ратке (1571-1635). Несколько позднее Жан-Жак Руссо (1712-1778) создал концепцию естественного воспитания.

Руссо исходил из установки, что воспитатель ни в коем случае не должен навязывать свою волю ребёнку. Он должен лишь способствовать его естественному росту, создавать условия для развития его природы, организовывать ту воспитывающую среду, в которой ребёнок сможет обрести самостоятельность и свободу.

Гуманистический педагогический поиск активизировался на рубеже X1X-XX веков, во время нарастания демократических тенденций в европейском обществе. Благодаря успехам психологии, раскрывшей многие механизмы функционирования и развития высших психических функций человека, стала очевидна выдающаяся роль активности ребёнка в его развитии. Идея природно-спонтанного, свободного развития ребёнка выдвигается в качестве важнейшего из условий формирования индивидуальности.

Принцип «Дети должны всё делать только по желанию» лежит в основе школ Д. Дьюи, А. Нейлла. Вальдорфская школа акцентирует свободу духовной жизни ребёнка, в которую учитель не должен вмешиваться — как в «божественную загадку».

В русле идей свободного образования существуют и такие экстремистские проекты, как полная ликвидация школы и всех институционных форм учебно-воспитательных учреждений как анахронизма века (В. Гудман, И. Иллич). Воспитание в школе не развивает детей, а только мешает их развитию, ущемляет права детей. Основной их тезис — дружба с детьми, партнёрские отношения.

В работах П. Фрейре идея свободного образования получает окраску «усиливающего образования». По его мнению, просто свободное образование (социализация) не обеспечивает ребёнку подлинно свободного развития, так как в любой момент могут появиться какие-то посторонние тормозящие и закрепощающие негативные силы. Поэтому образование должно усиливать, поддерживать ребёнка, чтобы он мог освободиться от мешающих обстоятельств сам.

Такое понимание свободы ребёнка и роли школьного образования — основа современной гуманистической педагогики и психологии. Школы М. Монтессори, С. Френе делают ставку на развитие самосознания, самостоятельности и саморегуляции, что уменьшает зависимость личности от нежелательных внешних сил.

Отечественная практика свободного образования складывалась на рубеже XIX и XX веков (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, СТ. Шацкий и др.). Однако в советский период эта идея не могла быть развита из-за особенностей дальнейшего пути общественного развития, по которому пошла страна. Сегодня применение этих моделей в «чистом» виде имеет ограничения, поскольку цели, заложенные в них, вступают в прямое противоречие с реализацией государственных образовательных стандартов. Однако фрагментарное применение этих моделей, создание условий для самовыражения и свободного развития детской личности, сводя к возможному минимуму явное педагогическое вмешательство в этот процесс и ис-ключая какое-либо принуждение и насилие в учебном процессе, в системе дополнительного образования, во внеучебной или учебно-вариативной деятельности школы, в системе специальных школ позволяет компенсировать недостатки остальных моделей.

Заметим, что идея свободного образования коррелирует с принципом прирог досообразности, который реализуется в некоторых современных технологиях.

11.1. Технология свободной школы Саммерхилл (А. Нейлл) Модель «Справедливого Сообщества» Л. Кольберга

Школа «Эрмитаж» (Бельгия)

11.2. Педагогика свободы Л.Н. Толстого Декларация прав ребёнка К.Н. Вентцеля

Отечественная технология свободного воспитания, основанная на идеях Л.Н. Толстого

«Толстовский класс» (Л.М. Долгова)

Тульская «Школа Толстого»

«Школа освобождающего образования» (П. Фрейре) 11.3. Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер) «Центр вальдорфской педагогики»

Московская свободная вальдорфская школа (В.Н. Загвоздкин, А.А. Пинский)

Школа свободного воспитания З.М. Агишевой

Семейные школы

Л. Технология саморазвития (М. Монтессори)

Методика Е.Н. Потаповой

Московская начальная Монтессори-школа

Различные варианты Монтессори-педагогики

11.5.Технология «Дальтон-план»

11.6.Технология свободного труда (С. Френе)

Практические рекомендации С. Френе для малокомплектной сельской, начальной школы

Ассоциация педагогов Френе
11.7. Школа-парк (М.А. Балабан)
Открытые студии в Древней Греции Ш «Парк открытых студий» О. Леонтьевой
11.8. Целостная модель свободной школы Т.П. Войтенко

Рекомендуемая литература

Бердяев НА. Философия свободного духа. М., 1994.
Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003.
Леонтьева О. Тайная дидактика свободного образования // Первое сентября. 2003 № 25. 25 марта.

Технология свободной школы Саммерхилл (А. Нейлл)

Самое важное для школы — то, какими людьми она даёт возможность вырасти своим ученикам, а не то, каким конкретным навыкам и умениям она их обучает.
А. Нейл

Нейлл Александр Сазерленд (1883-1973) — английский психолог и педагог. Теоретически разработал и практически доказал возможность совершенно новой педагогики — педагогики свободы, которая кардинально противостоит традиционной системе образования.

Занимаясь психоанализом, А. Нейлл пришел к важнейшим педагогическим выводам: «Фрейд показал, что всякий невроз основан на сексуальном подавлении, Я сказал себе — я сделаю школу, в которой сексуального подавления не будет. Фрейд показал, что бессознательное бесконечно более важно и более могущественно, чем сознание. Я сказал себе — в моей школе не будет цензуры, наказаний, морализаторства, мы позволим каждому ребёнку жить в соответствии с его глубинными импульсами».

В 1921 году А. Нейлл создал школу, в которой дети получили возможность развиваться свободно — без страха и принуждения. Она представляла собой равноправное сообщество взрослых и детей, в котором дети решают самостоятельно, посещать ли им уроки или играть столько, сколько хочется-им, детям, а не столько, сколько позволяют старшие.

Свобода, любовь и счастье — вот основные категории педагогического лексикона Нейлла.

«Функция ребёнка — жить собственной жизнью, а не той, которую его озабоченные родители устанавливают для него, и не жизнью, соответствующей целям педагога, который думает, что знает, что хорошо для данного ребёнка».

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический. Философская основа: антропософская, психоаналитическая. Методологический подход: природосообразный, демократическая свобода. Ведущие факторы развития: биогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + резутальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СДП.

Характер содержания: воспитательный, светский, общеобразовательш гуманистический.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая, автономи ции, социализации, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: самоуправление.

Преобладающие методы: игровые + творческие.

Организационные формы: альтернативные.

Преобладающие средства: практические + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: своб< ное воспитание.

Направление модернизации: альтернативное, природосообразное.

Категория объектов: все категории.

Акцент целей

Содействие развитию личности, её природного потенциала.

Воспитание свободного и здорового ребёнка.

Счастье детей в школьном детстве.

Обеспечение свободы развития ребёнка.

Развитие индивидуальности ребёнка.

Обеспечение для учеников здорового физического и социального клима

Снятие страхов у ребёнка: перед учителем, родителями, кем бы то ни бы.Любовь к детям со стороны всех субъектов педагогического процесса; любовь между детьми и любовь детей к своим педагогам и родителям.

Концептуальные позиции

Основная гипотеза: «Если ребёнка оставить в покое, без всяких внушений стороны взрослых, он сам разовьётся настолько, насколько способен развиться»

Принцип абсолютной Свободы учащихся: самоуправление для ученико персонала, свобода ходить на уроки или играть целыми днями, неделями или да годами, если необходимо, свобода от навязывания какой-либо идеологии— рогиозной, моральной или политической, свобода от формирования характера, свобода оценивать ситуацию и влиять на неё своими действиями; «свободный и счасливый ребёнок естественным образом, без всяких специальных внешних усилий обретает необходимое образование, хорошие манеры и нравственные принципы

Безусловная вера в добрые начала, заложенные в каждом ребёнке по своей природе позитивен.

Любовь к ребёнку и его приятие, терпимость. «Счастье и благополучие детей зависят от степени любви и поддержки, которые они от нас получают. Мы должны быть на стороне ребёнка. Быть на стороне ребёнка — значит давать ему свою любовь, но не собственническую и не сентиментальную, а просто вести себя по отношению к ребёнку так, чтобы он чувствовал, что вы любите и одобряете его.

Глубокое знание и понимание физических потребностей детей (если бы не требования общества, Нейлл снял бы все сексуальные запреты).

Отказ от одновозрастности в образовании.

Отсутствие давления на волю ребёнка, запрет традиционных форм дисциплинирования и авторитаризма; отказ от любых дисциплинарных нравоучений и религиозных наставлений, наказаний.

Отказ от обязательных учебных занятий.

Гармоничное сочетание умственного воспитания с воспитанием чувств.

Игра как обязательное условие осуществления всех видов деятельности в школе, как потребность детского организма. «Можно утверждать — и не без основания, — что пороки цивилизации обязаны своим существованием тому факту, что ни одному ребёнку никогда ещё не удалось вдоволь наиграться».

Наличие самоуправления в школе (общее собрание и школьное правительство).

Целенаправленное формирование гуманистических общечеловеческих ценностей вне рамок традиционной религии.

Позиция жизнеутверждения. «Жизнеутверждение означает радость, игры, любовь, интересную работу, хобби, смех, музыку, танцы, сочувствие к другим и веру в человека. Жизнеотрицание означает долг, послушание, выгоду и власть».

Приоритетные ценности: мужество, счастье, сострадание.

Особенности организации

Школа Саммерхилл расположена в старой английской усадьбе. Кроме основного здания, есть много новых маленьких корпусов, где располагаются лаборатории, мастерские. В спальных корпусах живут ребята и рядом с ними — воспитатели, причём у ребят постарше отдельные комнаты, а спальни малышей совместные (по два-три человека). Учебный год разбит на три семестра по 12 недель каждый, между семестрами месячные каникулы, которые дети проводят в семьях.

Дети разделены на три возрастные группы: младшие — от 5 до 7 лет, средние — от 8 до 10 и старшие — от 11 до 15. Учится довольно много детей из других стран. Лети размещаются в школе по своим возрастным группам, в каждой есть домопра~ вительница. Спальни детей среднего возраста находятся в каменном здании, летних домиках. Никто не проверяет комнаты и никто за детьми , прибирает. Их оставляют в покое. Никто не говорит им, что надевать: они носят что хотят».

В начале учебного года дети сами выбирают, какие предметы они собираютс; посещать. Пользуются спросом театр, плавание, теннис, гончарное дело, резьба по дереву, чеканка и многие другие. Некий общий обязательный курс отсутствует.

Если ребёнок не хочет, он может не ходить и на выбранные им самим занятия при этом никто не будет

его укорять и читать наставления. Можно гулять в парке играть, кататься на велосипеде; можно делать всё что угодно, нельзя только ме шать другим, разрушать своей свободой свободу другого человека.

Очень большая роль в Саммерхилле принадлежит игре. Играют и дети, взрослые. Дух игры — это и дух юмора, это— дух антиавторитарности, которьп позволяет детям выражать свою нежность к учителю, называя его «дурацким ду раком» или «глупым ослом». «Юмор — один из бесценных даров, чаще всего отсут ствующих в воспитании детей. Наилучшие учителя — те, которые смеются вмес те с детьми, наихудшие — смеются над ними».

Самоуправление. Все вопросы, связанные с общественной жизнью школь включая наказание за нарушение установленных правил, решаются голосование на общих собраниях школы в субботу вечером (еженедельно).

Решение общего сбора — закон для всех, начиная с самого младшего ученик и кончая директором. В Саммерхилле общий сбор не обязателен ни для кого, прз вилами оговорено лишь, что его может посетить каждый гражданин школы (всего их около ста человек — детей от 5 до 18 лет и взрослых). Большинством гс лосов выбираются председатель и секретарь, в задачу которых входит не тольк ведение собрания, но и соблюдение законности. Между общими сборами школь ные проблемы решают специально выбранные органы и ответственные (комите по спорту, театральный комитет, комитет по подготовке вечера и т.д., дежурные п различным объектам).

« Саммерхилле все имеют одинаковые права. Никто не имеет права играть н моём большом пианино, равно как и я не могу взять велосипед ребёнка без разрешени хозяина. На общем сборе голос шестилетнего ребёнка столь же весом, как и мой».

Школьная демократия создаёт свои законы и,контролирует их выполнение.

«Предоставить детям свободу — это вовсе не то же самое, что быть идис том», — отмечал Нейлл. Управление с опорой на самоуправление требует горазд большей тонкости и гибкости, большего чутья и таланта, больше умения и затра времени. Он часто подчёркивает, что свобода отличается от вседозволенности, н на границе дозволенного, там, где свобода одного человека сталкивается со свобс дой другого, в свободной школе действуют не начальственные запреты, а демокрг тические законы. Самоуправление — неотъемлемая часть воспитания свободо «не может быть свободы, если только дети не чувствуют, что они вполне свободны управлять своей собственной общественной жизнью... Образование должно бы готовить детей к общественной жизни и одновременно делать их личностями».

Особенности методики

Нейлл по своей основной специальности — психоаналитик. Его школа призвана реализовать психоаналитическую утопию — школу, где бы не было никакого принуждения и, как следствие, у детей не возникало бы никаких комплексов (если ничего не запрещено, то и вытеснять в подсознание нечего). Задачу эту он решил, правда, не теми средствами, какими планировал. Занятия психоанализом оказались необязательными для успеха замысла — у трудных детей, которые отказывались на них ходить, психика выправлялась точно так же. Принципиально важным — и Нейлл это откровенно признал — оказалось одно: атмосфера безоценочной любви, дружелюбия . и безусловной готовности принять ученика таким, каков он есть. Не ставить условия (будь хорошим — и я тебя буду любить), а просто любить. И ещё один вывод Нейлла: «Только счастливый педагог может воспитать счастливого ребёнка».

Предтечи, разновидности, последователи

Модель -«Справедливого Сообщества» Л. Кольберга предполагает такой подход к воспитанию, который даёт ученикам и преподавателям возможность самим регулировать внутреннюю жизнь школы с помощью демократического процесса принятия решений. Цели и ценности, при реализации которых происходит процесс воспитания: создание и принятие общих правил, признаваемых справедливыми всеми участниками; согласованность между моральной оценкой и нравственным поступком; социально ориентированная ответственность, терпимость и открытость.

Школа «Эрмитаж» (Бельгия), основанная в начале XX века О. Декро-ли, — жемчужина национального и мирового образования. «Эрмитаж» входит в четвёрку лучших по успеваемости общеобразовательных заведений Брюсселя.

В начальных классах основой обучения являются так называемые «центры интересов», которые группируют учебный материал в соответствии с детскими интересами и потребностями: в питании, в защите от непогоды, опасностей, в солидарности, отдыхе и самосовершенствовании. Учебный материал черпается из окружающей ребёнка среды — природы, школьной жизни, семьи, общества. Данные ис-

пользуются на занятиях по французскому языку, математике, естествознанию и т.д.

Школа (школа долины Садбери) была открыта в штате Массачусетс в 1968 году. В ней учатся дети с 4 до 19 лет. Ученики свободны в выборе материала, учебников, учителей. Ни учебного плана, ни программы нет. Все инициативы исходят от детей, учителя только откликаются на эти инициативы. Управляет школой общее собрание, где каждый ученик и взрослый сотрудн имеют равные права. В том числе и при решении вопросов, связанных с дисциш: ной, бюджетом, приёмом и увольнением (исключением) взрослых и детей.

Школа находится в особняке. Вокруг — 10 акров старинного парка, лес, по. холмы, пруд. Есть подсобное хозяйство, конюшня. Финансовую базу составля родительские взносы, пожертвования от общественных организаций и заработ самих граждан школы, взрослых и детей.

Жизнь школы основывается на предположении, высказанном Аристотел 2 тыс. лет назад, что «человеческие существа по своей природе любознательш Это означает, что дети учатся благодаря своим естественным склонностям, де! то, что они хотят, весь день, каждый день.

Рекомендуемая литература

Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. 2000. № 8. Нейлл Л. Саммерхилл — воспитание свободой. М., 2000. Новые ценности образования. Вып. 7. М., 1997.

Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.

Цырлипа Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогичес! находок XX века. М.: Сентябрь, 1997.

Педагогика свободы Л.Н. Толстого

Свобода есть определение человека не и:« а изнутри, из духа.
Н. Берд

Л.Н. Толстой осуществил на практике идею «с бодного воспитания» в организованной им Яснополской школе для крестьянских детей.

«Только когда опыт будет основанием школы, тол тогда, когда каждая школа будет, так Классификационные параметры

Уровень и характер применения: модульно-локальный.

Философская основа: природосообразная.

Методологический подход: гуманистический, индивидуальный.

Ведущие факторы развития: биогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) ЗУН + 2) СЭН.

Характер содержания: гуманитарный, адаптивный.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая, автономиза-ции, социализации, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + взаимообучение.

Преобладающий метод: свободный выбор.

Организационная форма: классно-урочная.

Преобладающие средства: вербальные + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: свободного воспитания.

Направление модернизации: гуманизация и демократизация отношений.

Категория объектов: массовая.

Цели школы

Гармония развития.

-Достижение гармонии красоты, доброты и правды. Свободный ребёнок.

Свободное и увлекательное для ребёнка учение.

Концептуальные позиции

Воспитание есть воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем.

Принцип природосообразности: предоставить действовать в деле воспитания не человеку, а природе; внешне невозможно устранить то, что растёт изнутри.

Природой в ребёнке заложено влечение к познанию, образованию, творчеству, но проявление этого возможно только в атмосфере свободы.

Принцип свободы в обучении: свобода от всякого принуждения.

Истинное образование не в том, чему ребёнка учат, а в том, что он понял. Свобода от чуждого мышления и стереотипов.

Ребёнок есть образец невинности, безгрешности, добра и правды.

Ум человека может действовать только. тогда, когда он не подавляется внешними влияниями.

Вера в ребёнка; в самом маленьком человеке присутствуют все качества, необходимые для его развития. « Человек может найти сам себя, если ему не ставить препятствия».

Ребёнок — прообраз добра, истины, красоты, он более естественен и совершенен, чем взрослый, он душой различает доброе и злое, высокое и низкое.

Максималистские позиции:

Воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, неплодотворно, незаконно, невозможно: «Лучше не иметь никакой системы воспитания и совершенно не воспитывать ребёнка, чем делать то, что насильственно должно его определять и только испортить».

воспитания сводится к примеру.

Воспитание портит, а не исправляет людей.

Чем больше испорчен ребёнок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Непротивление злу насилием.

В последний период жизни Л.Н. Толстой перешёл к другой крайности — педагогическому морализму с религиозным оттенком.

Особенности содержания

Л.Н. Толстой довёл свою концепцию до уровня методики, написав учебные пособия для начальной школы.

Методика обучения чтению включает разнообразные приёмы: чтение с учителем — техническое — с пониманием — драматическое — панорамное.

Учебники Л.Н. Толстого «Русские книги для чтения», «Арифметика», «Азбука» содержат огромное количество жизненных ситуаций, знакомят ребёнка с разными сторонами окружающего мира, отвечают на вопросы, что надо делать и чего не надо делать, чтобы хорошо прожить свою жизнь. В «Азбуке» дети соприкасаются со словом «душа» и родственными ему и затем переходят к другим понятиям духовного мира.

Процесс овладения письменной культурой — это проблема онтологическая.

Развитие устной речи посредством работы с динамическими текстами.

Самое важное для школы: сама жизнь, то, как она проживается, как осознаёт её и себя в ней маленький человек.

Соединение обучения и воспитания в единое целое, в предмет. Рассказы, притчи, пословицы и поговорки, собранные в «Азбуках», — это не нравоучения, а мораль, органично вытекающая из содержания, которое естественно связывается с жизнью. Когда ребёнок переживает жизненную ситуацию, заложенную в тексте, чтение для него становится способом духовного самораскрытия.

О методах и методике

Чтобы дети научились читать и полюбили чтение, нужно, чтобы читанное было понятно и занимательно.

Индуктивный путь познания: от опыта ребёнка к новому знанию. Сообщать определения и правила следует только тогда, когда ученик имеет столько знаний, что сам в состоянии проверить общий вывод.

Основу действий учителя в свободной педагогике составляет опосредованное воздействие на ученика.

Основной метод обучения заключается в живом, не скованном и не искажённом разного рода схемами, моделями, системами, общении двух людей — учителя и ученика.

Организация образовательного пространства класса: поляризация по типам работы, свободные переходы, индивидуальный ритм занятия, дидактические материалы.

Свободное сочинительство при обучении письменной речи.

Образовательные события в начальной школе: выездная школа, проектная и творческая работа.

Для достижения прочувствования, а не просто понимания изучаемого Используются музыка, живопись, интегрированные уроки.

Учителям:

—Чтобы воспитание было нравственным, надо самому учителю жить нравственной жизнью.

—Хорошим учителем нравственности может быть и дурной человек, только при одном условии — он должен делать усилия добра.

—Избегайте двух крайностей: не говорите о том, чего ученик не может понять,и о том, что он уже хорошо знает.

—Давайте ученику как можно больше сведений по всем отраслям знаний, но как можно меньше сообщайте ему общих правил, выводов, определений и всякой терминологии.

Пробно-поисковый характер деятельности учителя, в которой ищется продуктивная «метода» (Л.Н. Толстой) для каждого ребёнка.

Главный критерий оценивания: не усвоенные предметные знания, а охота к учёбе.

Этика ненасилия

—Учение о том, что человек никогда не может и не должен совершать насилия ради того, что он считает добром, справедливо уже по одному тому, что то, что считается добром и злом, не одно и то же для всех людей. То, что один человек считает злом, есть зло сомнительное (другие считают его добром), насилие же, которое он совершает во имя уничтожения этого зла, — побои, увечья, лишение свободы, смерть — уже наверное зло.

—Заставить людей силой делать то, что мне кажется хорошим, — это самое лучшее средство внушить им отвращение к тому, что мне кажется хорошим.

—Всякий человек знает, что ВСЯКОЕ НАСИЛИЕ - ЗЛО.

—Государство основано на насилии. Люди оправдывают насильническую власть, потому что боятся, что без такой власти злые люди будут обижать добрых и насиловать слабых. Государство не защищает слабых, но всячески покровитель ствует злым и насильствующим.

—Насилие производит только подобие справедливости, но удаляет людей от возможности жить справедливо и без насилия.

, — Только непротивление злу насилием приводит человечество к замене насилия ЗАКОНОМ ЛЮБВИ. Отказаться от насилия не значит, что нужно отказаться и от охраны жизни и трудов своих и других людей, а значит только, что охранять всё это надо так, чтобы охрана эта не была противна разуму и любви...

—Только тогда человек понимает свою жизнь и свою душу, когда он в каждом видит себя и свою душу.

—Поступай так, чтобы ты мог сказать каждому: поступай так же, как я.

Бог Толстого

Учение Толстого — это бесконечная вера в Нравственно-Высшие ценности: Любовь, Свободу, Добро, Истину, Красоту, которые и есть БОГ. Познать Бога можно только в себе.

Совесть — голос души, это голос единого духовного существа, которое живёт в людях. Этим голосом говорит Вечное Божественное. Душа, соединяясь с Богом, становится Богом. Бога нельзя понять умом, он постигается ДУШОЙ. Каждый узнаёт Бога, когда познаёт свою ДУШУ.

Любовь соединяет людей и с Богом, и с другими существами. Пребывающий в Любви пребывает в Боге. Тот, кто говорит, что любит Бога, но не любит ближнего, тот обманывает людей. Без любви к себе не было бы жизни. Дело только в том, что любить в себе: свою душу или своё тело. Есть обязанности к ближнему, но есть и обязанности к самому себе, к тому ДУХУ, который живёт в человеке. Обязанность эта в том, чтобы не осквернять, не уничтожать, не заглушать этот ДУХ и не переставать растить его.

Все наши беды от того, что мы забываем про то, что живёт в нас, и продаём свою душу за чечевичную похлёбку телесных радостей.

Для бессмертной души нужно такое же и дело бессмертное, как она сама. И дело это - БЕСКОНЕЧНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СЕБЯ И МИРА.

Толстой утверждает, что Царство Божие придёт только тогда, когда церковная вера с чудесами, таинствами и обрядами заменится верой разумной, без чудес, таинств и обрядов. Вера эта ещё в зародыше.

Предтечи, разновидности, последователи

Декларация прав ребёнка К.Н. Вентцеля. В России теоретиком и пропагандистом свободного воспитания выступал последователь Л.Н. Толстого К.Н. Вентцель.

Вентцель выделял два подхода к воспитанию на основе уровня взаимодействий воспитателя и воспитанника. При первом подходе под воспитанием понимается целенаправленное формирование ребёнка сообразно тому образу человека, который находится в голове воспитателя. Этот подход характеризует авторитарную традиционную педагогику.

При втором подходе под воспитанием понимается деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребёнке, во всей его психической и физической организации при самопроизвольном органическом росте и развитии получил ясные и отчётливые формы.

К.Н. Вентцель отходит от традиционного понимания культуры как фундамента развития и образования личности и рассматривает культуру как ценный и необходимый материал для развития и образования.

В декларации прав ребёнка, впервые в России написанной Вентцелем. отмечаг лось, что «ни один ребёнок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения».

При этом если Л.Н. Толстой ориентировал в большей степени на «свободный выбор», то К.Н. Вентцель - на «свободу творчества» учащихся, абсолютизируя данный уровень свободы человека.

В настоящее время в некоторых школах России (Ясная Поляна — В.Б. Ремизов, Томск — Л.М. Долгова и др.) делаются попытки восстановить отечественную технологию свободного воспитания, основанную на идеях Л.Н. Толстого.

-«Толстовский класс»- (Томск) в школе «Эврика — развитие» (Л.М. Долгова): свободное образовательное пространство из мира науки и мира собственного житейского опыта детей. Дети свободны выбирать, участвовать в различной деятельности, игре. Учитель перестраивает занятия по ходу действия.

Если строго по-музейному подходить к педагогическому наследию Толстого, он оставил после себя немного: две азбуки, четыре книги для чтения, арифметику а также педагогические статьи, дневники, учебники, философский психологический трактат «О жизни», трактат «Что такое искусство?», письма. Но при условии, что организация и настрой школьной жизни соответствуют выбранной идеологии, учебник — это лишь материал для работы. Когда принципы толстовской педагогики близки всем учителям, работающим в эксперименте, это возможно.

Томские педагоги позволяют себе додумывать, интерпретировать, разрабатывать свои курсы, которых не было у Толстого, но которые органично входят в это понятие — «школа Толстого». В школе Томска выстраивают уже старшую школу, которой у самого Толстого не было, но она должна всё-таки быть толстовской.

Тульская «Школа Толстого». Педагоги обновляют тексты учебных пособий Толстого, включая в них современные понятия, пробуждая интерес к Человеку, Миру, Вселенной.

«Школа освобождающего образования» (П. Фрейре)

1. Субъекты: учащиеся, учитель.Объект: весь окружающий мир.

2.Роль педагога: педагог организует и реконструирует в проблемной форме реальность, которая воспринимается и анализируется учениками. Содержание обучения разрабатывается с учётом интересов учащихся.

3.Цели образования отражают надежды учащихся.

4.Знание подвергается сомнению, оно должно стимулировать диалог, критический подход и творческую активность. Учение — это творчество.

5.Диалог, освобождение, культурное воздействие (стиль педагогической деятельности).

6.Изменение реальности в соответствии с потребностями детей.

7.Наличие проблемы стимулирует поиск её решения.

Рекомендуемая литература

Антология гуманной педагогики. Л.Н. Толстой. М., 1997. Толстой Л.Н. Беседы с детьми по

нравственным вопросам. Толстой Л.Н. Азбука. Тула: Изд.-полиграф. объединение «Лев Толстой», 1994. Толстой Л.Н. Арифметика. Толстой Л.Н. Исповедь. Толстой Л.Н. Круг чтения. Толстой Л.Н. Путь жизни. Толстой Л.Н. Русские книги для чтения. Толстой Л.Н. Чаша жизни.

Хаустова Ю. Толстой вечен, постижение его только начинается // Народное образование. 2000. №8.

Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер)



Любое обучение человека есть не что иное, как искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию.

И. Песталоцци

Р. Штейнер воплотил в своей школе разработанное им философское учение — антропософию, согласно которой развитие способности к познанию приводит человека к совершенству. При этом провозглашается свобода духовной жизни ребёнка, в которую воспитатель не смеет вмешиваться— как в «божественную загадку».

В вальдорфской педагогике ребёнок — существо духовное, имеющее, помимо физического тела, ещё и душу — божественное начало. Ребёнок — божья часть — приходит на Землю с определённой миссией. Высвободить душу ребёнка, дать свершиться этой миссии — основная задача школы.

Вальдорфская педагогика — одна из разновидностей воплощения идей «свободного воспитания» и «гуманистической педагогики». Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития индивидуальности при партнёрстве с учителем, в дву-единстве чувственного и сверхчувственного опыта духа, души и тела.

Штейнер Рудольф(1861-1925) -выдащийся австрийски мыслитель, философ и педагог, автор системы школьного образования, получившей название вальдорфской от названия местной фабрики «Валъдорф-Астория», при которой была организована школа

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: антропософская.

Методологический подход: природосообразный, демократическая свобода.

Ведущие факторы развития: биогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + геш-тальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) СУД + 2) СЭН + 3)ЗУН + 4)СДП.

Характер содержания: обучение + воспитание, религиозный, общеобразовательный, гуманистический.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая, автономиза-ции, социализации, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система «репетитор» + система малых групп.

Преобладающие методы: игра + диалог + творчество.

Организационные формы: альтернативная, клуб + академия, индивидуальные + групповые, дифференциация.

Преобладающие средства: вербальные + наглядные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личност-но ориентированный с неформальным лидерством педагога.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: все категории, без селекции.

Целевые ориентации

Воспитание призвано сформировать целостную личность:

—стремящуюся к максимальной реализации своих возможностей (самореализация, самоактуализация);

—открытую для восприятия нового опыта;

—способную на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Не столько знания (ЗУН), сколько чувства (СЭН) и способности (СУД).

Развитие самоопределения, индивидуальной ответственности за свои действия (СУМ).

Сопоставимость результатов обучения в основной школе с массовой школой.

Концептуальные положения

Природосообразность: развитие происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе, идёт впереди обучения и определяет его;спонтанность свободного развития природных задатков.

Обучение «исходя из ребёнка», создание максимально благоприятных условий для выявления природных способностей ребёнка.

Свободное воспитание и обучение. Всё без принуждения, без насилия: духовного и телесного.

Свобода как средство воспитания.

Обучаемое развитие (воспитание и обучение приспосабливаются к ребёнку, а не он к ним).

Ребёнок в процессе обучения сам проходит, постигает все этапы развития человечества. Поэтому не надо усекать «детство», интеллектуализировать развитие раньше времени.

Приоритет воспитания перед обучением. Обучение неотделимо от воспитания: всякое обучение есть одновременно и воспитание определённых качествличности.

Экология здоровья, культ здоровья.

Культ творчества, творческой личности, развитие индивидуальности средствами искусства.

Подражание как средство обучения.

Соединение европейской и восточной культур: учение Христа и представление о личности как совокупности физического тела и эфирного, астрального.

Единство развития ума, сердца и руки.

Опора на авторитет педагога, школа одного учителя на 8-9 лет (во избежание стрессов).

Школа для всех.

Единая жизнь педагогов и учеников.

Воспитание — искусство, педагог — художник.

Особенности содержания

Воспитание, по Р. Штейнеру, — средство привести духовное в человеке к духовному началу Вселенной, средство раскрыть заложенные в человеке тайные духовные силы. Антропософское воспитание исходит из природы ребёнка, как оно её понимает. Развитие человека проходит три семилетних цикла: 7, 14, 21 год. Каждой фазе свойственны особенности. Во время первой фазы ребёнок учится с помощью подражания, во второй — с помощью предметно-образной деятельности, в третьей — формируется абстрактное мышление.

Главная задача школы — развитие физических, душевных и духовных сил ребёнка. Эта цель реализуется во всех элементах школьной системы. Особенное значение придаётся экспрессивным методам обучения и воспитания, имеются в виду занятия искусством, художественным ремеслом, вальдорфской гимнастикой — эвритмией, сочетающей музыку, медитацию, слово, физические упражнения.

Широкое дополнительное просвещение (музеи, театр и др.).

Межпредметные связи.

Большая роль отводится трудовому воспитанию (переплётное, столярное дело, прикладное искусство, бытовой труд).

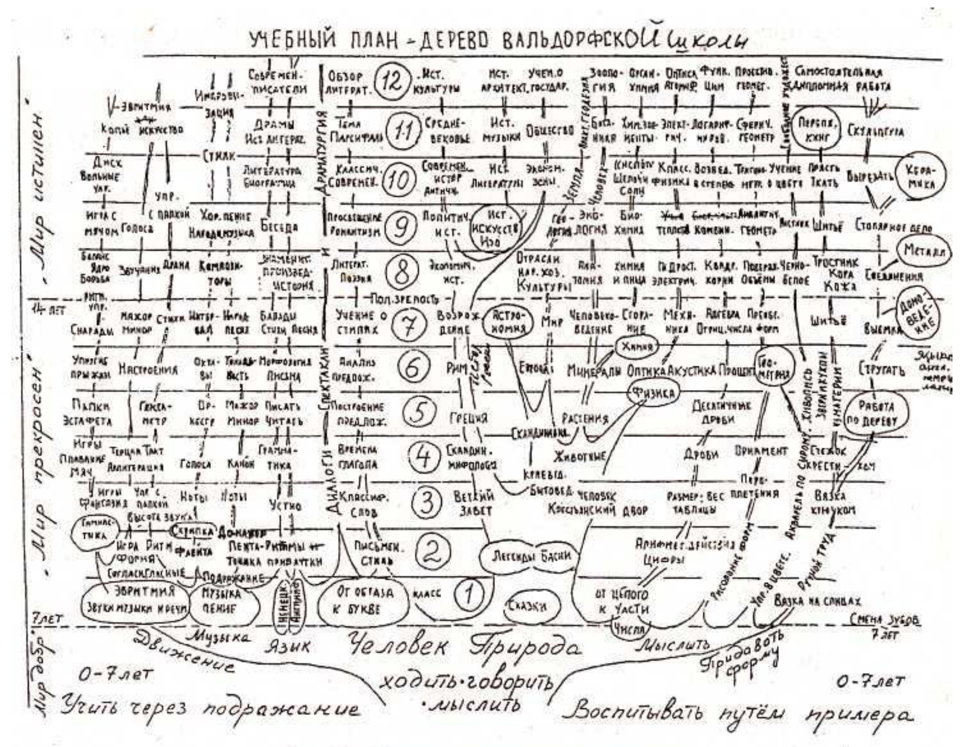


Рис. 73. «Древо» вальдорфской педагогики

Особенности содержания по классам — обучение «по эпохам» (см. рис. 71 Дошкольный период: ходить, говорить, мыслить.

I класс: прообразы и сказки; от образа к букве; пение, эвритмия; вязание яйцах.

II класс: чудеса и легенды; письмо; арифметика; флейта, рисование, ручн руд.

III класс: сотворение мира и Ветхий Завет; ноты, рисование форм, вязанрючком.

IV класс: разрыв общего и частного; дроби; европейские мифы; орнамент, юн, вышивка.

V класс: гармония и античность, Греция; десятичные дроби, оркестр, работа ереву.

VI класс: Средние века, борьба добра и зла; Рим; физика, проценты, геометрия, строгание.

VII класс: пространство и Ренессанс; алгебра, стихи, шитьё.

VIII класс: революции, XIX век; экономика, химия, композиторы, работа с металлом.

IX класс: экология, технический прогресс и нравственность, история искусств, столярное дело.

X класс: политика, история, общество, физика, драматургия, керамика.

XI класс: общество, литература, музыка, скульптура, переплётное дело.

XII класс: история культуры, импровизация во всех сферах.

Особенности методики

Организация учебно-воспитательного процесса

Классный учитель — один учитель с 1-го по 8-й класс (преподавание всех основных уроков в первой половине дня, забота об интеллектуальном и духовном развитии каждого ученика, а также установление прочных и дружеских связей с родителями).

Педагогика отношений, а не требований.

Метод погружения, «эпохальная» методика.

Обучение без учебников, без жёстких программ (дидактические материалы,дополнительная литература).

Использование цвета, красок, изобразительного искусства.

Индивидуализация (учёт продвижения личности в развитии).

Отсутствие деления на классную и внеклассную работу.

Ученик подводится к открытию личностной значимости ЗУ Н и на этой мотивационной основе осваивает содержание предметов (областей).

Коллективное познавательное творчество на уроке.

Обучение самостоятельности, самоконтролю.

Много игры (учёба должна приносить радость).

Отрицание отметки.

Ученическое самоуправление и коллегиальность внутришкольного управления.
Участие родителей в жизни школы.
Позиция ученика
—Ребёнок в центре педагогической системы.
—Право выбора всего: от формы урока до его плана.
—Право ребёнка на ошибки.
—Свобода выбора.
—Право на свободный творческий поиск.
—Отношения ответственной зависимости с коллективом.
Позиция учителя
—Деятельность учителя приоритетна, учитель ведёт детей в течение восьмилет по всем предметам.
—Учитель — старший товарищ.
—С детьми к предмету, а не с предметом к детям.
—Не знания давать, а давать детям жить на уроке; совместная духовная жизученика и учителя.
—Ожидание созревания сил, заложенных природой.
—Не говорить ребёнку «нет», «нельзя».
—Не делать замечаний (не выделять слабых и сильных).
—Не ставить плохих отметок.
—Не оставлять на второй год.
— Принимать ребёнка таким, какой он есть (все дети талантливы).

Очень важные стороны вальдорфской педагогики — внимание к здоровью детей, учительско-родительское самоуправление. «Школа есть прежде всего коллег преподавателей, направленных на понимание развития и потребностей каждс ребёнка».

Предтечи, разновидности, последователи

В России создан и действует «Центр вальдорфской педагогики».

Московская свободная валъдорфская школа (В.Н. Загвоздкь А.А. Пинский) работает без обычного директора, завуча, других привычных аднистративных атрибутов массовой школы. Всеми делами распоряжается выбс ная коллегия из детей, учителей и родителей.

Работа не делится на классную и внеклассную. Эти виды очень тесно переп, таются. После главного урока обязательно преподаются живопись, музыка, руко; лие, английский и немецкий языки (с первого класса одновременно), а также слег, фические для вальдорфской школы дисциплины— эвритмия (искусство вырас тельных движений) и изображение форм — рисование сложных узоров, графика.

Эпоха — одна тема на три-четыре недели, в течение которых разными спо бами, с разных сторон, через образ, ритм, чувство и рассуждения осваивается фр; мент человеческой культуры.

Программой предусмотрен сельскохозяйственный цикл, строительство дерев; ного домика (на уровне большой модели). Это в начальных классах. А в старших работа с металлом. Все дети также осваивают рукоделие — учатся шить, вышивать.

Школа свободного воспитания З.М. Агишевой (Зоя Михайловна Агишева — учитель начальных классов, г. Йошкар-Ола). Приоритеты — забота о здоровье, свобода выбора для ребёнка, проживание вместе с детьми их детства, дети — лучшие учителя.

Семейные школы. Причина появления семейных школ — желание дать детям настоящее образование, делающее человека разносторонним, открытым миру, а не «среднее», нигде не приложимое образование из учебников. Модели школ:

1) школа-дом (обучение родителями собственного ребёнка);
2) школа-клуб (неофициальное образовательное сообщество нескольких семей и их друзей);
3) самая признанная школа (выдающая аттестаты государственного образца, притом по-прежнему свободная и по-прежнему семейная).

Рекомендуемая литература

Ахмаваора У. Обучение письму и чтению в штейнеровских школах Частная школа. 1995. № 6.
Вентцель К. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М., 1995.
Гейдебранд К.Ф. Учебный план свободной вальдорфской школы //Частная школа. 1997. № 2.

Гуманистическая направленность штейнеровской педагогики: Методическое пособие. • М.: ВЛАДОС, 1999.
Иена-план профессора Петерсона // Частная школа. 1994. № 4; 1995. № 1.
Карлгрен Ф. Воспитание к свободе: педагогика Рудольфа Штейнера. М., 1993.
Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003.
Черкасова О.В. Педагогические основы вальдорфской школы. Самара; СГУ, 1995.
Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос: Спиритуальные, культурно-исторические и социальные основы педагогики вальдорфской школы: 6 докладов, прочитанных в Дорнахе с 9 по 17 августа 1919 г. Калуга, 1992.
Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики. М., 1997.
Штейнер Р. Духовное обновление педагогики. М., 1995.
Штейнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика. М., 1996.
Штейнер Р. Искусство воспитания: Семинарские обсуждения. М., 1996.
Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. М.: Парсифаль, 1994.
Штейнер Р. Познание человека и учебный процесс. М., 1998.
Штейнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание. М., 1997.
Штольц X., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение? Книга-для учителя. М., 1986.

Технология саморазвития (М. Монтессори)



Монтессори Мария (1870-1952)-итальянский врач и педагог, реализовала идеи свободного воспитания и раннего развития в детском саду и начальной школе

Помоги мне это сделать самому. Единственный, кто понимает ребёнка, — другой ребёнок.

М. Монтеа

Технология саморазвития была создана как аль: натива муштре и догматизму в обучении, распрос: нённым в конце XIX века. М. Монтессори восприн ребёнка как существо, способное к самостоятельн развитию, и определила главной задачей школы — ставлять «пищу» для естественного процесса саморас гия, создавать окружающую среду, которая способе вала бы ему. В 1907 году она организовала «Дом ре(ка» — дошкольное учреждение, где основное внима уделялось развитию органов чувств ребёнка и созда! воспитательной среды.

Сегодня в России и в зарубежных странах имее широкая сеть образовательных учреждений, работ щих по технологии М. Монтессори.

Классификационные параметры

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: антропософская.

Методологический подход: природосообразный, демократическая свобо,

Ведущие факторы развития: биогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + I тальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СУМ + СУД + СДП

Характер содержания: воспитательный + обучающий, светский, общео(зовательный, гуманистический.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая, автоном ции, социализации, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых гр + «консультант» + «репетитор».

Преобладающие методы: игровые + творческие.

Организационные формы: альтернативная, клубная, индивидуальная + групповая.
Преобладающие средства: вербальные + наглядные + практические.
Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: антропо- центрический.
Направление модернизации: природосообразное.
Категория объектов: все категории.
Целевые ориентации
Всестороннее развитие. Воспитание самостоятельности.
Соединение в сознании ребёнка предметного мира и мыслительной деятельности.
Концептуальные положения
Вера в природу ребёнка.
Сущность развития ребёнка — самообучение.
Обучение должно проходить совершенно естественно в соответствии с развитием — ребёнок сам себя развивает, творит сам себя благодаря собственной целенаправленной деятельности.
Обращение ребёнка к учителю «Помоги мне это сделать самому» — девиз педагогики Монтессори.
Вся жизнь ребёнка — от рождения до гражданской зрелости — есть развитие его независимости и самостоятельности.
Учёт сензитивности и спонтанности развития.
Единство индивидуального и социального развития; уважение права детей быть не похожими на взрослых и друг на друга.
В разуме нет ничего такого, чего прежде не было бы в чувствах.
Сущность разума в упорядочении и сопоставлении.
Отказ от миссии обучать детей; вместо обучения предоставить им условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры.
Мышление ребёнка должно проходить все необходимые стадии: от предметно-действенного к наглядно-образному, и только после этого достигается абстрактный уровень.
Сознание ребёнка — «впитывающее», поэтому приоритет дидактики — организовать окружающую среду для такого «впитывания».
Особенности содержания
Идея воспитывающей (культуроразвивающей, педагогической) среды.
лы развития заложены в ребёнке, но они могут не реализоваться, если не бу подготовленной среды. При создании её учитывается прежде всего сензш ность — наивысшая восприимчивость к тем или иным внешним явлениям.
Монтессори-материал — часть педагогической подготовительной ере которая побуждает ребёнка проявить возможности его развития через самотельность, соответствующую его индивидуальности, и соответствует стремле ребёнка к движению. М. Монтессори сама изобрела многие пособия: церша буквы и цифры, пирамидки, кубики и т.п.
Монтессори-материалы представляют, по Выготскому, психологические с дия, инструменты опосредованного восприятия мира. Взяв с полки предмет, р нок концентрируется на определённой цели, медитирует, смотрит внутрь себя; нипулируя им, незаметно приобретает умения.
До 5 лет ребёнок — строитель самого себя из чего бы то ни было. Он «уто ет», по Монтессори, все свои способности— зрение, слух, дикцию, ловкость... питывающая среда для этого периода представляет материал для практичес умений, развития моторики и сенсорики, рук, глаз, речи. Часть его — из повсед ных домашних предметов, различных по величине, форме, цвету, запаху, весу, пературе, вкусу...
После 5 лет развивается сознание, ребёнок превращается в исследователя чинает всё пробовать, разбирать, обо всём спрашивать. Именно в это время р нок может узнать огромное количество предметов и явлений окружающего ь (дидактические материалы яркие, наглядные). Здесь и математические мате лы: числовые штанги с табличками чисел, цифры из бумаги с шершавой повер стью (изобретение Монтессори), кружки, геометрические фигуры, числовой N риал из бусин и т.п.
К исследованию текста (как саморазвитие) ребёнок переходит к восьми гс К этому времени педагогическая среда включает буквы алфавита, буквы из шавой бумаги, средства письма, тексты, библиотечку.
Речь взрослого как конструктивный материал педагогической среды ее жит рассказы, беседы, разговоры, игры. Проявление самовыражения, развит чи взрослые поддерживают, выслушивая ребёнка,

отвечая на вопросы.

В школьные годы педагогической средой становится вся система: от ма альной базы до психологического уклада жизни коллектива. Используются ратурное и художественное творчество, музицирование. Место Монтессори-!» риалов заменяют мастерские, сцена, мольберт, швейная машинка, ванночки с ной и пластилином.

Возрастная периодизация, разработанная М. Монтессори:

0-3 года: предметно-чувственная ориентировка, сензитивность к порядку расположения предметов;

3-6 лет: наглядно-образное мышление, сензитивность к речи, освоению языка;

6-9 лет: освоение абстрактных действий, культура поведения в сообществе, сензитивность к освоению социальных навыков;

9-12 лет: завершение начального периода школы;

12-18 лет: гимназическая и старшая ступени (самостоятельность).

Самый важный период приобретения ЗУН — от рождения до шести лет.

Особенности методики и организации

В Монтессори-садике детские игрушки — мини-копии реальных предметов не являются главным элементом окружающей среды, их заменяет многообразие материалов и предметов типа кубиков, пластинок, бусинок, верёвочек, через кото- . рые идёт познание ребёнком мира и себя.

Главная задача — навыковое обучение: развитие мелкой моторики руки, тактильной памяти. Как указывает исследователь технологии М. Монтессори Е. Хил-тунен, не игра — основной вид деятельности дошкольника, а «свободная Забота» — самостоятельная деятельность с предметами.

Школьный период. Отсутствие традиционной классно-урочной системы, оригинальный учебный процесс состоит в следующем.

Единых программ обучения не существует, каждый следует данному природой и Богом уникальному пути развития. В школе уроков нет. День начинается с общего круга. Педагоги иногда называют этот круг рефлексивным, потому что именно здесь происходят первые попытки осмыслить действительность, передать средствами языка ощущения или наблюдения и через описание события и его анализ прийти к формулировке вопроса и приблизиться к проблеме.

После круга все расходятся на свободную работу. Каждый сам выбирает, чем он будет заниматься — математикой, русским, историей, астрономией, литерату-) рой, ставить химические или физические опыты. Кто-то учится писать буквы, а кто-то в библиотеке готовит доклад. Когда та или иная работа закончена, дети показывают её учителю. Результат обсуждается.

Что такое отметка, дети не знают, но оценку своего труда обязательно получают, чаще всего в виде одобрения взрослых или других детей. Главное здесь — как ребёнок сам себя оценивает.

Детям никто не даёт никаких заданий, не объясняет новую тему, никто их не спрашивает у доски. Свободная работа основана на абсолютном доверии к ребён- я ку, на вере в его стремление к познанию окружающего мира, дарованное природой, на мудром терпении взрослых, ожидающих свершения самостоятельных от крытий.

В середине дня бывает ещё одно общее занятие, которое у старших детей чут длиннее.. Это погружение в предмет. Минут на 15—20 дети одного года обучени. собираются вместе. Учителя называют этот круг дидактическим. Здесь обычн приводятся в систему знания по тому или иному предмету, уточняются понятш вводится терминология, даётся новый дидактический материал, выслушиваются : обсуждаются сообщения.

Структура любого дидактического материала полностью соответствует внут ренней логике формирования определённого понятия. Расположение материала среде тоже отражает определённую логику его постепенного освоения, зафиксирс ванную в специально разработанных учителями учебных тетрадях. Таких тетраде: ребёнок имеет несколько по трём интегрированным предметам: родному язык1 математике и космическому воспитанию (термин Монтессори). Заполняя лист! один за другим, ученик как бы достраивает логику изучения предмета, переводи материальное в абстрактное, уточняет и систематизирует свои знания.

Позиция учителя: учитель не становится центром класса, он — исследова тель, наблюдатель, организатор воспитывающей среды; уважает право детей быт не похожими на взрослых и друг на друга, право на свою индивидуальность. Вме шивается в деятельность ученика, только когда это необходимо.

Позиция ребёнка: «Помоги мне это сделать самому». Отсутствует соревнова ние детей друг с другом.

Профессиональный Монтессори-педагог:

—исследователь свободной деятельности ребёнка;

—мастер построения учебного пространства для свободной работы детей (изобретатель дидактических материалов);

—тонкий психолог, умеющий соразмерять свои действия со свободой ребёнка, которая не есть освобождение от всяких тормозящих мер, а следствие скрыты: мотивов развития.

Предтечи, разновидности, последователи

Методика Е.Н. Потаповой. Технология М. Монтессори богата частным идеями, которые используются сегодня во многих других локальных технологиях частных методиках. Пример такого использования — методика лауреата Госпремш СССР, заслуженного учителя школы РФ Евгении Николаевны Потаповой «Опти мизация обучения 6-7-летних детей письму». Методика включает три этапа:

1) тренировку мелкой мускулатуры рук при рисовании произвольных фигу рок с помощью инженерной линейки и с последующей штриховкой их слева на право, сверху вниз и снизу вверх (в соответствии с элементами русской письменности, в отличие, например, от арабской);

2) запоминание правописания буквы не только при помощи её зрительного восприятия, но и включая тактильную память, многократное (за урок) ощупывание буквы чувствительной подушечкой указательного пальца (буква вырезана из тонкой наждачной бумаги и наклеена на картон);

3) многократное написание букв сначала через буквенный трафарет (буквы выбиты сквозь медную пластинку), а затем и без него.

Но самым ценным в опыте Е.Н. Потаповой стало не формальное заимствование монтессорианских приёмов, а то, что она, отталкиваясь от них, обучала ребёнка не писать буквы, а письменной речи. Высвобожденное в результате навыкового обучения письму время, сэкономленные благодаря преодолению рутинной стрес-соопасной для детей работы силы использовались для создания своеобразных произведений. Дети уже в первом классе «издавали» собственные книжечки, получая помимо всего прочего эстетическое удовольствие от конечных результатов своего труда.

Благодаря методике Е.Н. Потаповой дети учатся каллиграфически писать, у них повышается орфографическая зоркость и экономится 20-30 часов учебного н времени.

Московская начальная Монтессори-школа. Классов нет. Дети объединены в группы (младшую и старшую) в зависимости от доминанты возрастного развития. Важно самостоятельно освоить специально подготовленную учителями развивающую среду, а если ребёнок её освоил, сколько бы ему ни было лет и какой бы месяц ни стоял на дворе, он может перейти на следующую ступеньку. Директор школы не смогла ответить на вопрос, сколько в её школе первых, вторых, третьих и четвёртых классов.

Уроков тоже нет. Вместо математики, русского, чтения и прочих предметов в расписании стоит: первый круг, свободная работа, второй круг или погружение (у старших), опять свободная работа и мастерские. В учебной комнате (до обеда) непривычная картина: учитель сидит за столом в дальнем углу комнаты и, похоже, ничего не делает, никого не учит. А дети за партами или на рабочих ковриках само-стоятельно занимаются тем, чем хотят: сами себя учат читать, писать, считать, изучают географию, астрономию, историю. Если надо, вообще уходят из комнаты в школьную библиотеку, за компьютер, в мастерскую, в лабораторию или отправляются красиво читать только что выученные стихи. Для этого предназначена настоящая сцена.

Каждый ребёнок живёт по собственному учебному плану. Маленькие составляют его на один день, а старшие— на неделю. При этом задача учителя — не учить детей, а таким образом организовать учебную среду, чтобы с помощью дидактических материалов, книжек, лабораторных опытов и учебных текстов дети смо постепенно самостоятельно освоить всё, что необходимо знать и уметь десяти. ним выпускникам любой российской начальной школы. Учителя должны наб дать за детьми, по их просьбе приходить на помощь, отмечать успехи, знать сеты организации свободной работы, научиться терпению и вере в ребёнка.

Классного журнала в Монтессори-школе нет, как и отметок. Дети и так дятся, словно муравьи и пчёлы, весь день напролёт и по высшей планке своих (и собностей. Каждое утро собираются в круг для обсуждения результатов в оа нии наук и социальном поведении, а два раза в году заполняют тесты учебных стижений.

В Монтессори-школе принципиально нет общей для всех образователь программы. Каждый ребёнок,

появившись на свет, развивается и взрослеет в сответствии со своим уникальным космическим планом, который не может ни зн ни утверждать Министерство образования. (К сожалению, школа (УВК № К была закрыта в 1999 году.)

Есть различные варианты Монтессори-педагогики: для больных д« (терапия), прагматический американский вариант и другие.

Рекомендуемая литература

Буторина М., Хилтунен Е. Монтессори-материал. М.: Мастер, 1992.
Зверев А. Открытие Потаповой // Учительская газета. 1986. 2 дек.
Корнетов Г. Метод Монтессори //Частная школа. 1995. № 4.
Коултер Ди Джой. Монтессори и Штейнер // Учительская газета. 1992. № 5.
Крылова Н.Б., Александрова ЕЛ. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное о зование, 2003.
Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. 1995. № 4.
Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / Сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Ко тов. М., 2000.
Монтессори М. Разум ребёнка: Главы из книги. М., 1997.
Монтессори М. Руководство к моему методу. М., 1916.
Монтессори М. Свободное трудовое воспитание. Пг.; М., 1921.
Потапова Е.Н. Радость познания. М., 1990.
Поташник М. Право на эксперимент // Народное образование. 1989. № 9.
Поташник М.М. Эстафета творчества // Советская педагогика. 1987. № 6.
Рыбина Л. Почему все увлекаются // Первое сентября. 1993. № 75.
Ханнафорд К. Мудрое движение. Мы учим не только головой. М., 1999.

11.5. Технология Дальтон-план (Х. Паркхерст).

Ничто так не меняет человека, как перемена от худшего к лучшему.
Э. Хаббард

Паркхерст Хелен (1887-1973).

В 1920 году в городе Дальтон (США) молодая учительница Хелен Паркхерст организовала школу на основе идей Монтессори.

Она стала привлекать ребят к организации учения, собирать их в кружок и договариваться, что они будут делать в течение недели. Учебным пространством постепенно становился не только класс, в котором уже не было.прежних стройных рядов парт. Теперь заниматься можно было и в коридоре, потому что туда перекочевала часть школьной библиотеки, или за общим столом, где умещались сразу несколько ребят, работающих над общей проблемой. Школа стала образом жизни, в котором и ребёнок, и взрослый совместно выстраивали свои образы личности и мира.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: макротехнология, может охватывать ряд предметных областей.

Философская основа: прагматическая.

Методологический подход: практико-ориентированный.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: деятельностная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СДП + СТК.

Характер содержания: общеобразовательный, профессионально ориентированный.

Вид социально-педагогической деятельности: социализация + обучающая.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + самоуправление.

Преобладающие методы: продуктивные.

Организационные формы: альтернативные, интегративные.

Преобладающие средства: практические + программированные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: личност-но ориентированный,

демократический.

Направление модернизации: альтернативность, природосообразность.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

—Образовательные задачи вытекают из целей воспитания, основаны на опрделённых дидактических концепциях, особенностях развития детей, их интереса потребностях, жизненном опыте. Дальтон-план нацелен на развитие детей в моторной, эмоциональной, социальной, когнитивной и нравственной сферах.

—Формирование у детей независимости и самостоятельности.

—Формирование коммуникативности, обучение общению.

Концептуальные положения

—Свобода, самостоятельность и сотрудничество.

—«Каждому ребёнку даётся та свобода, которая ему.по плечу».

—Выбор темпа: обучение самим учеником.

—Индивидуальный план как форма самоуправления.

—Принцип самоконтроля, рефлексии.

Особенности организации

В школах могут организовываться как гомогенные, так и гетерогенные (рази возрастные) группы. Дети учатся самостоятельно планировать и осуществлять уче ную деятельность, делать выбор, ставить цели, выступать с инициативой, творчес мыслить и действовать, распределять обязанности и работать в группе. Они мог свободно сотрудничать друг с другом, выбирать порядок выполнения заданий, определять своё время. Учитель, помимо учебных, должен формировать у детей и с циальные навыки (к примеру, способность разреигать конфликтные ситуации), с здавая в группе атмосферу доверия, доброжелательности и активности.

В основе деятельности учащихся лежит работа над задачами и задания* В младших группах занятия начинаются с общего собрания (круга), где обсуждак ся вопросы организации деятельности на день. Затем каждый из школьников выС рает одно из предложенных заданий, выполнив его, берётся за следующую зада На доске ведётся учёт работы каждого ученика. Учитель стимулирует познавате; ный интерес школьников в различных областях науки и практики, помогает им и организует процесс познания. В старших группах школьники учатся планиров; свою деятельность на более длительный срок, определять темп своей работы и формы необходимой помощи со стороны учителя или более опытных товарищей.

Свобода плюс ответственность, «Ребенку, — пишет Паркхерст, — доля* быть предоставлена полная свобода без перерывов заниматься каким бы то ни с ло предметом, который его захватил».

«Обязательная работа в максимально комфортном режиме, учитывающем собственный выбор учащихся».

Контракт. Дальтон-план — это школьное производство со своей производственной «бюрократией» и даже с трудовым соглашением. Дети пишут план-обязательство по выполнению определённой учебной работы, подписываются под ним.

Перечисление «учебной работы» — это и есть, собственно говоря, план. Тот самый, от которого идёт название методики.

Договора может не быть на бумаге, но он тем не менее существует. У каждого ученика — свой план, а это значит — своя учебная программа.

В Дальтон-плане столько программ, сколько и учеников. По каждому предмету есть три уровня обучения: минимальный, средний и развёрнутый, а также и три темпа прохождения программы:,медленный, средний и быстрый.

Выбор. «Темп, собственный темп работы, — утверждает Паркхерст, — важнейший компонент её успешности. Пока ребёнку не предоставляется возможность воспринимать знания его собственным темпом, он никогда ничего не изучит основательно».

Выбор темпа, выбор объёма работы — вещи не простые, им посвящается у Паркхерст довольно много времени.

Следовательно, ребёнку должна быть дана возможность познакомиться с поставленной перед ним задачей во всем объёме»

Поэтому в начале школьного года, перед учеником должна быть развёрнута вся предстоящая ему 12-

месячная работа. Это поможет ему разобраться в плане, намеченном для его обучения.

Особенности методики

В дальтонских школах широко используются игры в процессе обучения. Здесь стремятся создать атмосферу комфорта, доверия и сотрудничества. Организации равноправного общения придаётся особое значение. Учителя совместно с детьми устанавливают правила взаимного общения. Эти правила должны быть достаточно гибкими, давать возможность согласовывать индивидуальные и групповые интересы.

Учебно-воспитательные задачи решаются при организации самостоятельной деятельности учащихся (постановка и разрешение проблемной ситуации, поиск необходимой информации, выполнение упражнений). В школе функционирует Центр документации, где ребята могут найти необходимую информацию.

Все выполняют программу минимум, при этом объём учебного материала может варьироваться в зависимости от способностей и возможностей ребёнка. Более сильные успевают проработать дополнительный материал, что является одной из форм дифференциации. Школьники, достигшие одного уровня, могут занимат вместе по конкретным предметам (чтение, математика, родной или инострани язык). В зависимости от способностей детей и уровневых различий использую следующие формы организации учебной работы: аудиторное занятие, индиви альная помощь, самостоятельная работа. Дети выполняют задания в собствен манере и собственном темпе, стремясь получить наилучшие результаты.

Правила и границы, обеспечивающие свободу, — очень важная часть Дальт педагогики.

Понятно, что лучше всего для этих целей подходят правила, выработаю совместно всеми членами школьного сообщества.

Учитель позволяет погружаться в тему так глубоко, как этого хочет учени: не разбивает его школьную жизнь на разрозненные части академических пред тов. Школьник хорошо ориентируется в учебном пространстве, потому что у н есть план, составленный им самим или в соавторстве со взрослым.

Он может легко найти необходимую информацию. Обучение разным спс бам её поиска — одна из важных частей Дальтон-образования.

Самостоятельность. В любой Дальтон-школе огромная библиотека со м жеством энциклопедий, словарей, подборкой произведений художественной л\ ратуры, подшивками журналов и информационный центр с картотеками и к пьютерами.

Учебник в подобной системе — книга из разряда прочих, которой также н уметь самостоятельно пользоваться.

Принцип самопроверки здесь один из важнейших.

Большая часть книжек, тетрадок, специальных пособий и карточек устро* таким образом, чтобы ребёнок в процессе работы мог проверять себя сам. Впроч окончательный результат он всегда показывает учителю, вместе с которым обе; дает и вырабатывает дальнейшую стратегию действий.

Рекомендуемая литература

Вентцелъ К.Н. Свободное воспитание: Сб. научных трудов. М.: А.П.О., 1993. Парюсерст X. Воспитание и обучение по Дальтоновскому Плану. М., 1925. Хекхаузен X. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.

Технология свободного труда (С. Френе)

Когда учителя перестанут учить, ученики,; наконец, смогут учиться.
Ларошфуко

Френе Селестен (1896-1966) — виднейший французский педагог и мыслитель,, сельский учитель из местечка Ване. Включившись в начале XX века в движение за новое воспитание, он создал в 1935 году и до конца жизни руководил экспериментальными сельскими начальными школами, где и реализовал свою альтернативную технологию. Объединение школ, работающих по технологии С. Френе, получило название «Новая французская школа».

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общепедагогический (распространена по всему миру).

Философская основа: педагогика Френе имеет глубокие культурные философские и методологические

основания в синергетике (направлении философии, которое рассматривает самоорганизацию как основу устройства мира) и фрейдистских взглядах на развитие индивида.

Методологический подход: приоритет природосообразного, демократического, практико-ориентированного.

Ведущие факторы развития: 1) биогенные + 2) социогенные;

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: 1) СУД + 2) СДП.+ 3) ЗУН.

Характер содержания: воспитывающий + обучающий, светский, гуманистический, общеобразовательный.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая, автономизации, социализации, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Преобладающие методы: проблемные, саморазвития.

Организационная форма: альтернативная.

Преобладающие средства: практические + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: антропоцентрический, свободного воспитания.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: массовая.

Целевые ориентации

Всестороннее воспитание с акцентом на СУД и СДП (светлая голова голые руки).

Максимальное развитие личности ребёнка в разумно организованном ществе, которое будет служить ему и которому он будет служить.

Забота о здоровье ребёнка.

Создание благоприятной среды воспитания.

Концептуальные позиции

Обучение — процесс природосообразный, проходит естественно, в соотствии с развитием; учитываются особенности возраста и разнообразие способностей детей.

Школа, ориентированная на ребёнка; школа — родной дом для ребёнке

Отношения между детьми и ценностные ориентации в их сознании — оритеты учебно-воспитательного процесса.

Воспитание на основе общественно полезного труда, созидательная телыюсть на всех этапах обучения.

Большое внимание школьному самоуправлению.

Ребёнок сам строит свою личность, а мы ему в этом помогаем.

Свобода самовыражения ребёнка; целенаправленное побуждение эмо нальной и интеллектуальной активности детей.

Демократический порядок принятия решений и организации всех школы.

Использование новых материальных средств обучения и воспитания (графия, рукописные учебные пособия).

Особенности организации

В школе Френе:

—нет обучения, а есть разрешение проблем, пробы, экспериментиров; анализ, сравнение;

—нет домашнего задания, но постоянно задаются вопросы — дома, на улице, в школе;

—нет уроков от звонка до звонка;

—нет отметок, но отмечаются личные продвижения — через взаимоодествие детей и педагогов;

—нет ошибок — бывают недоразумения, разобравшись в которых совместно всеми можно их не допускать;

—нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы;

нет традиционного учителя, но учат сами формы организации общего дела, проектируемые педагогом совместно с детьми;

педагог никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем;

—нет правил, но классом правят принятые самими детьми нормы общежития;

нет назидательной дисциплины, но дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения;

—нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая сообщность.

Особенности методики

Метод проектов. Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются, принимаются, вывешиваются на стенах (это могут быть любые, даже самые фантастические планы). Педагог вмешивается только тогда, когда проекты нарушают свободу других. В процессе выполнения проекта каждый ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя.

Класс — открытая для общения и участия других система: дети приглашают к себе, сами ходят к другим, переписываются, путешествуют. Поощряются кооперация и сотрудничество, но не конкуренция и соревнование.

Самоуправление. В школе создаётся кооператив, во главе которого стоит выборный совет, руководящий самообразованием учащихся. Процедура подведения итогов опирается на самоуправление и самоорганизацию детей и происходит регулярно: у младших ежедневно, у старших — реже, по мере надобности.

Совмещение ценностей индивидуального развития и коллективного общественно полезного труда.

Культ информации. Важно иметь знания, но ещё важнее знать, где и как их добыть. Информация есть в книгах, аудиовизуальных и компьютерных средствах, предпочтение отдаётся личному общению с владельцем информации.

Самовыражение личности ребёнка также связано с информацией: дети пишут свободные тексты-сочинения, сами делают типографский набор, изготавливают клише, издают газеты, журнал, книжки. Типография — важнейшее учебное средство.

Письменная речь и навыки чтения формируются на основе детских свободных текстов, которые каждый ребёнок пишет и публично читает. Класс выбирает «текст дня», фиксирует его, и все переписывают этот текст, при этом каждый может внести свои дополнения и «редакторскую» правку. Френе дал в руки детям кинокамеру, при помощи которой они создавали собственные фильмы о жизни школы.

Планирование. Учебники в школе заменены особыми карточками, содержащими порцию информации, конкретное задание или контрольные вопросы. Ученик выбирает для себя определённый набор карточек (индивидуальную прс грамму обучения). Френе создал прообраз программированного обучения — обучающую ленту, к которой прикреплялись последовательно карточки с информащ ей, упражнением, вопросом или задачей и контрольным заданием. Каждый соста ляет с помощью учителя индивидуальный недельный план, в котором отражайте все виды его работы.

Культ труда. В школе создаётся школьный кооператив, членами которо стали все ученики. В режиме дня предусмотрена работа в мастерских, саду, ско ном дворе. Кооперативом руководит выборный совет, раз в неделю проходит о щее собрание. Большое внимание уделено гласности. Каждый заполняет четы колонки общего листа-газеты: «Я сделал», «Я хотел бы», «Я хвалю», «Я кр такую».

Культ здоровья. Забота о здоровье ребёнка включает занятия, связанные движением, физическим трудом, вегетарианский режим, методики натуральна медицины; высшая планка — гармония отношений с природой.

Учитель Френе — не лидер, у него роль консультанта, который создаёт уел вия для развития и всегда готов прийти на помощь.

Предтечи, разновидности, последователи

Свои практические рекомендации С. Френе адресовал малокомплектн сельской, начальной школе. Однако идеи, пафос борьбы с рутиной и косност: традиционной системы обучения делают технологию Френе актуальной для вс видов учебных заведений.

В настоящее время во всём мире «по Френе» работают тысячи школ.

В России организована Ассоциация педагогов Френе, распространяют его идеи. Научно-технический прогресс позволил усовершенствовать и обогат«технику Френе», используя компьютеры, копировальные устройства, аудио-деоаппаратуру. Рабочая библиотека пополняется за счёт новых дидактических г териалов — видео-аудиозаписи; лазерные диски (СБ).

Рекомендуемая литература

Вульфсон Б.Л. Выдающийся французский педагог-гуманист // Педагогика. 1996. > Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное об зование, 2003.

Степихова В. Педагогика Френе в Швейцарии // Частная школа. 1995. № 3. Френе С. Антология гуманной педагогики. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1997. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990.

Школа-парк (МЛ. Балабан)

Свободное развитие ребёнка — свободный рост дерева.
М. Балабан



Сущность модели парковой технологии представля-;т отсутствие классно-урочных структур. Её структур-ше единицы — открытые парк-студии, принимающие веников с утра до вечера, в которые могут приходить и)се желающие, включая взрослых.

Парк-школа — это совокупность разновозрастных каждая студия соответствует определённому федмету или виду деятельности — могут быть студии математики, словесности, театра, технологии и т.п. Уча-циеся студии свободно выбираются (отсутствует обязательный для учеников учебный план).

Идеальная парк-школа подразумевает такую обра-ювательную структуру, в которой дети могли бы в соот-штствии со своими наклонностями и потребностями выжрать не только учебные занятия в любой удобный для шх момент, но и виды деятельности (творческую рабо-:у подмастерьем у мастера и др.).

Экспериментальная апробация образовательной системы «Школа-парк» проведена двумя федеральными экспериментальными площадками: на базе московского НПО «Школа самоопределения» (с 1995 г. по настоящее время; О.М. Леонтьева, Т.С. Шагова) и на базе екатеринбургской школы № 95 (1993-2001; А.М. Гольдин).

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: отраслевой — в случае общешкольного применения или модульный — в составе вариативной системы'.

Философская основа: гуманистическая.

Методологический подход: индивидуальный, поисковый.

Ведущие факторы развития: 1) биогенные + 2) социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная + геш-тальт.

Ориентация на личностные сферы и структуры: СУМ + СУД + С ЗУН.

Характер содержания: обучающий + воспитательный, светский, обще зовательный + профессиональный, гуманистический.

Вид социально-педагогической деятельности: развивающая, автоно ции, социализации, поддержки.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: «репетитор» + сультант».

Преобладающие методы: диалогические.

Организационные формы: 1) индивидуальная + 2) групповая + 3) КС(

Преобладающие средства: вербальные + наглядные.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: 1 бодного воспитания + 2) личностно ориентированный.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: любые категории.

Целевые ориентации

Развитие личности к реализации её наивысшего индивидуального пола.

Концептуальные положения

Ценность автономного развития, личный свободный поиск и выбор ребёнка.

Образование рассматривается как органический процесс развития реализация личных потенций каждого человека.

Интеллектуальное развитие происходит не как усвоение чужого как естественная модернизация собственного опыта.

Школьный класс — замкнутая группа принудительного членства открытой студией свободного доступа.

Режим свободного обращения с учебным материалом. Учебники и мы из казённых орудий внешней сортировки учащихся по способностям полезными справочниками.

Пересматривается система учебных ценностей — многие истины становятся частными мнениями.

Отношения учителя с учеником строятся в режиме частного общеизбранным тобой человеком.

может изменить этот выбор в любое время); в качестве клиента или гостя он к жет посещать любые студии без ограничений.

Каждая студия в течение недели или дня работает в двух режимах: в закр том, только со своими постоянными членами, и в открытом, для клиентов и гост. Разница между клиентом и гостем состоит в том, что клиент активно участвуе работе студии, в то время как гость лишь наблюдает за её работой. Кроме тоге каждого учителя есть «выращенные им» из постоянных членов студии подмасп рья — ученики, активно помогающие ему в работе с другими постоянными членами или клиентами. Любой ученик школы-парка может в любое время измен! свой статус по отношению к данной студии — из посетителя стать клиентом, за постоянным членом, затем подмастерьем (последнее, конечно, по взаимному согласию с учителем); статус может измениться и в обратную сторону.

Школа-парк работает пять или шесть дней в неделю, причём занятия органи зуются блоками по 2-3 академических часа, соответственно 3 или 2 блока в де Составляется учебный план, где недельный бюджет времени, обеспеченный нансами, распределяется между студиями (понятно, что у учебного плана школы и у традиционного школьного учебного плана общее только название учебный план школы-парка лишь распределяет время между студиями, никак детерминируя «обязательные» недельные объёмы посещения студий учащимис зависимости от классов — последних в школе-парке попросту нет), и график ра ты студий', определяющий время и место работы каждой студии в течение неде. График составляется так, что во время каждого блока одновременно работают сколько студий; при этом в нём отражается работа каждой студии в двух режим на некоторых блоках — только для своих постоянных членов, в закрытом режи на остальных блоках — в открытом режиме обслуживания клиентов и гостей.

Копия графика работы выдаётся каждому ученику школы-парка. Он обя: ежедневно ходить в школу, но какие именно студии выберет для своей работы — решает сам, причём этот выбор каким бы то ни было учебным планом, расписанием занятий, списком «обязательных предметов» и тому подобными документа не регламентируется. Исключением, естественно, является деятельность студи закрытом режиме, когда все её постоянные члены обязаны участвовать в работ

Из принципа открытости студий следуют такие параметры образователь» процесса школы-парка:

1. Состав студий на каждом занятии бывает переменным и разновозрастные Учитель, собираясь утром на работу, не знает заранее, кто придёт к нему сегоднстудию (кроме единственного случая, когда студия работает в закрытом реже и чем они будут заниматься.

2. В этих условиях «проходить школьные программы» просто невозможне мало того, что все дети разного возраста (и с разным личным знанием), так

любой ребёнок может в любой момент подключиться к работе студии или «выпасть» из неё. Именно поэтому в студии возможны только способы работы, вос-требующие разновозрастность и делающие возможными свободный вход в студию и выход из неё в любое время.

3. Учитель в принципе не может написать заранее «план урока»; он фиксирует итоги работы (личные учебные достижения каждого ребёнка) после занятия. Таким образом, перспективное планирование традиционной школы в парк-школе заменяется ретроспективным анализом.

В студиях не изучаются какие бы то ни было учебные программы; содержание её работы — повышение членораздельности восприятия окружающего мира (в предметной области, соответствующей профилю студии) каждым учеником — обучение, которое О.М. Леонтьева назвала фрактальным. Оно организуется в различных видах совместной деятельности учащихся разных возрастов и учителя; главное,

что отличает его от традиционного обучения, — принципиально иная цель. Если цель подавляющего большинства образовательных систем — усвоение учащимися определённой образовательной программы «системы знаний» (пусть не в готовом виде, не репродук-тивно, а в более тонких образовательных технологиях), формирование у них заданных заранее умений и навыков, то цель фрактального обучения — увеличение членораздельности, или фрактальности, индивидуальной картины мира каждого ученика.

Принципиально отличаются от традиционных и способы работы в студиях, разработанные М.А. Балабаном и детализированные в ходе экспериментальной апробации образовательной системы. Основные — активное молчание, направляемое чтение, антиципационное чтение, неспецифическое чтение, неспецифическая классификация, модальная классификация, лабораторные туры, обзорное чтение, обращенное чтение, обращенный пересказ, метод проектов.

В условиях фрактального обучения в открытых разновозрастных студиях бессмысленна любая аттестация.учащихся, понимаемая как сравнение их личных, индивидуальных знаний с эталонами или измерение этих знаний по стандартным шкалам. Поэтому в школе-парке все виды аттестации (кроме итоговой, которая пока, к сожалению, обязательна) заменяются резюме личных достижений ученика в студиях; эти резюме не несут оценочной нагрузки и не калибруют личные достижения по каким бы то ни было стандартным шкалам.

Предтечи, разновидности, последователи

Открытые студии в Древней Греции. Прообраз организации процесса в школе-парке — открытые студии в Древней Греции, где среди прочих мастеров Сократ, Платон и Аристотель вели обучающие беседы-диалоги со студентами, которых интересовали различные проблемы мироустройства. Другим аналогом прошлого (до XVII века) могут служить формы ученичества в продуктивной среде (семье, мастерской, ферме).

«Парк открытых студий» О. Леонтьевой. В рамках государственной школы открыты парк-студии — некоторые интересные разделы знаний раскрываются талантливыми учителями перед группами желающих и интересующихся ребят. Ученики могут свободно посещать студии вместо уроков по расписанию (свободное посещение). Состав участников студий — разновозрастный и переменный. Общение учителя с учениками основано на педагогике сотрудничества.

Каждый ребёнок находится под пристальным вниманием взрослого (ведётся психологическая диагностика), при необходимости ему оказывается различная помощь и поддержка. «Детство является периодом проб и ошибок».

Ребенок не отгораживается также и от внешней жизни, включён в общую жизнь школы, домашнее воспитание.

Открыты в московском НПО «Школа самоопределения» (О.М. Леонтьева, Т.С. Шагова); парк-школа на базе школы № 95 г. Екатеринбурга (1993-2001, А.М. Гольдин): классно-урочная система заменена парк-студиями,;в которых занимаются разновозрастные группы детей.

Рекомендуемая литература

Балабан М. Бесплатная реформа // Педагогический калейдоскоп. 1994. № 13-14.

Балабан М. Выпустим школу на волю // Первое сентября. 1997. № 30, 33.

Балабан М. Новая жизнь без революции // Первое сентября. 1996. № 67.

Балабан М. Право на неграмотность // Педагогический калейдоскоп. 1995. № 6.

Балабан М. Свободные парк-школы: учебные материалы для аналитических семинаров по педагогике массового образования. М.: НИВЦ МГУ, 1992.

Балабан М. Что такое школа-парк // Первое сентября. 1993. № 7.

Балабан М. Школа-парк // Первое сентября. 1992. Декабрь.

Балабан М. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков: М.: Первое сентября, 2001.

Гольдин А.М. Математика в парковой технологии // Школьные технологии. 1997. № 4.

Гольдин А.М. Образовательная система «Школа-парк»: теория и практика. Екатеринбург: Полиграфист, 2002.

Гольдин А.М. Школа-парк как одна из моделей свободного образования // Школьные технологии. 1998. № 4.

Леонтьева ОМ. Хроника рождения свободной школы // Первое сентября. 1998. № 42; 1999. №69.

Леонтьева О.М. Школа-парк сегодня и в будущем //Балабан М. А. Школа-парк: как построить школу без классов и уроков. М.: Первое сентября, 2001. С. 191-204.

Соловейчик С. Мечта и действительность // Первое сентября. 1996. № 100.

Более подробная библиография — на сайте пйр://рагк-5сЬоо1.ги

Целостная модель свободной школы Т.П. Войтенко

В образовании истина не требует доказательств, доказательств как раз теперь требуют от неё.

Из канонов ДМТ

Войтенко Татьяна Павловна — кандидат психологических наук, доцент Калужского государственного педагогического института им. К.Э. Циолковского.

Классификационные параметры технологии

Уровень и характер применения: общешкольная метатехнология.

Философская основа: экзистенциализм + гуманизм.

Методологический подход: природосообразный, личностио ориентированный.

Ведущие факторы развития: биогенные + социогенные.

Научная концепция освоения опыта: ассоциативно-рефлекторная.

Ориентация на личностные сферы и структуры: ЗУН + СУД.

Характер содержания: общеобразовательный + развивающий.

Вид социально-педагогической деятельности: поддержка, социализация.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + индивидуальный.

Преобладающие методы: развивающие.

Организационные формы: классно-урочная + клубная.

Преобладающие средства: вербальные + практические.

Подход к ребёнку и характер воспитательных взаимодействий: поддержка, сотрудничество.

Направление модернизации: альтернативное.

Категория объектов: все категории.

Целевые ориентации

—Образовательная цель школы — саморазвитие личности.

—Основной задачей педагогов становится создание условий для развития самосознания ребёнка, его способности к самообучению.

—Развитие навыков целеполагания, планирования, самоконтроля, формирование умения делать выбор, адекватно оценивать собственные возможности и интересы.

—Задача педагогического взаимодействия — научить ребёнка понимать и любить себя и окружающий мир, жить в полную силу.

Концептуальные положения

Сущностной характеристикой онтогенеза человека является развитие его субьектности.

Процесс развития субъектное™ имеет диалоговый характер: все собстве но человеческие способности первоначально разворачиваются в некотором интепсихическом пространстве, объединяющем соучастников развития — событной общности.

Движущие силы развития — действия соучастников со-бытия. Развитие человека проходит через смену событийных общностей.

Важная характеристика онтогенеза — полнота. Полный онтогенез — полный цикл развития внутреннего «Я» человека — обеспечивается прохождение всех событийных общностей.

Стадии развития человека (со-бытийные общности), по В.И. Слободчикову

—воплощение (7-9 месяцев);

—оживление (1 год);

—одушевление (5-6 лет);

—персонализация (17-18 лет);

—индивидуализация (39-42 года);

—универсализация.

Учебные дисциплины являются не содержанием образования, а средство материалом, на котором

организуется образовательный процесс.

Содержание образования для каждого конкретного ученика не может бы строго фиксированным — ученик должен иметь возможность сам определять с держание своего образования и выбирать такой путь обучения, который поможет лично ему достичь наилучших результатов.

Понимание личности ребёнка как целостной не допускает возможности отдельного воспитания Какой-либо её «части» (например, воли, хороших манер, трудолюбия, чувств) с помощью специфических, подходящих именно для этой «части», методов.

Целостное понимание личности требует и целостной организации воспитательного процесса.

Целостное воспитание личности ребёнка — искусство создания образцов подражания.

Исходным во взаимодействии взрослого с ребёнком является отношение нему как к человеку, обладающему неповторимым жизненным опытом, уника ным психологическим складом и возможностями духовного роста.

Особенности содержания

Четыре образовательно-возрастные школьные ступени представляются как ступени развития внутреннего «Я» ребёнка, его самости:

1-я ступень (дошкольное образование)'— пробуждение самосознания;

2-я ступень (начальное образование) — самопознание и принятие себя;

3-я ступень (основное образование) — самоопределение;

4-я ступень (среднее образование) — самостроительство.

Отношение к ученику как к целостной личности со всеми присущими ей талантами как в учебной, так и во внеучебной сферах.

Содержание образования в школе представлено тремя блоками (включающими соответствующие программы и образовательную среду): когнитивным, аффективно-экспрессивным, нормативно-социальным.

Программы когнитивного блока ориентированы в основном на развитие познавательной сферы ребёнка и усвоение знаний. Это программы таких предметных курсов, как математика, родной язык, естествознание и т.д.

Аффективно-экспрессивные программы затрагивают эмоциональный мир ребёнка, развивают его потребности самоосознания и самовыражения. Это достигается на занятиях музыкальным и литературным творчеством, техническим и художественным конструированием, драматизацией, хореографией.

Ведущей ориентацией нормативно-социального блока становится развитие социальных умений и качеств личности — самостоятельности, ответственности, умения делать выбор, определять цель и работать в сотрудничестве с другими. Для реализации этих задач также имеются соответствующие образовательные модули («практическая жизнь», «социальные контакты» и т.д.).

Деление программ на виды — скорее, рабочий приём, помогающий педагогам следить за развитием всех сфер личности ребёнка.

Особенности организации и методики

Содержанием и смыслом деятельности учителя становится не передача сведений (знаний) и контроль за их усвоением, а создание мотивирующих установок к учению, инициация познавательной активности ребёнка, его самоосознания и самоопределения.

Основные формы организации образовательного процесса — «самообучение под наблюдением», «круги», проектное обучение и обучение в игровом режиме.

Самообучение под наблюдением

Термин «самообучение под наблюдением» заимствован из системы М. Монтессо-ри. Именно так она называла свободные самостоятельные занятия детей с разработанным ею дидактическим материалом (знаменитым Монтессорн-материалом). В нашей школе организация занятий в форме самообучения под наблюдением представляет собой соединение элементов системы М. Монтессори, американской модели «образовательного пакета» и собственных организационно-дидактических решений.

Самообучение под наблюдением — основная форма занятий в школе.

Учитель на занятиях в форме самообучения под наблюдением выступает в роли консультанта.

Каждый ребёнок должен иметь возможность работать в соответствии со своим собственным, индивидуальным темпом умственной деятельности. Поэтому время, необходимое для изучения или

закрепления какого-либо материала, не фиксируется, это — индивидуальная величина, определяемая самим ребёнком.

Занятия проходят в свободной форме. Дети свободно передвигаются по комнате С материалом дети обычно работают на полу, на ковриках. Это — рабочее место ребёнка.

С любым материалом ребёнок может заниматься столько времени, сколисс ему понадобится. Этим обеспечивается прочность усвоения знаний.

Индивидуальные образовательные траектории детей более старшего возрастг выстраиваются с помощью организационно-дидактического пакета. Каждый ребёнок имеет комплект индивидуальных штрих-карт (отражающих разделы и темь; учебных программ), карт достижений (показывающих продвижение в учении) к инструкционных карт (направляющих в освоении материала). Главное назначение всех карт — обеспечить возможность самостоятельно изучать материал, в соответствии с индивидуальными особенностями умственной деятельности.

По каждому учебному разделу есть три уровня: базовый, дополнительные (обогащенный) и развивающий.

С помощью организационно-дидактического пакета ребёнок также может регулировать скорость своего продвижения в изучении материала и объём тренировочных упражнений.

Ребёнок сам выбирает уровень изучения материала, сам планирует работу на неделю (обычные школьные дневники используются как «еженедельники») Учитель не вмешивается ни в сделанный ребёнком выбор уровня, ни в уже распланированную работу; его задача — научить ребёнка это делать самостоятельно адекватно оценивая свои возможности.

Организация занятий в форме самообучения под наблюдением ставит ребёнка в позицию субъекта не только при планировании, но и при контроле и оцени учебных результатов.

Время проведения текущих контрольных и готовность к ним определяется самим учеником. В классе на стене висит табличка: «Я готов сдать тему!» По; ней — чистый листок, на котором дети сами записывают свои фамилии.

Учитель составляет несколько вариантов контрольных работ по каждой теме, причём индивидуально для каждого ученика в зависимости от того объёма материала, который он успел освоить за данную четверть.

Контрольные работы проверяет учитель при активном участии ученика — очень важно, чтобы ученик сам сделал вывод о том, каких успехов, он достиг и можно ли ему приступать к изучению следующего раздела учебной программы.

Отметочная система отсутствует. Учитель даёт развёрнутую описательную оценку с конкретной аргументацией. Для фиксации результатов усвоения каждой темы используется штрих-карта, на которой, в зависимости от уровня и качества освоения материала, в цветовом коде (серый — красный) закрашивается соответствующая клетка.

Организация учебных занятий в форме самообучения под наблюдением приводит к отсутствию в школьной практике таких привычных феноменов, как списывание, подсказки и другие способы сокрытия от учителя своего незнания.

«Круги»

Термин «круг» и общие черты технологии его проведения также заимствованы из системы М. Монтессори.

«Круг» — единственная форма организации учебного процесса, в которой учитель играет активную ведущую роль: определяет общее содержание, распределяет задания среди учащихся, планирует время их выполнения.

По своей внешней организации на первый взгляд «круг» очень напоминает урок в традиционной школе: учитель что-то объясняет (рассказывает, показывает), ученики слушают. Необычной кажется лишь форма проведения урока: дети сидят не за партами, в затылок друг другу, а в кругу; учитель также находится в кругу.

«Круг» имеет не только дидактические, но и психологические цели.

Конкретным содержанием «круга» для одних учеников становится в основном повторение, для других — пропедевтика, для третьих — активное усвоение нового.

Психологические цели «круга» считаются более важными, чем дидактические. К ним относятся — развитие и укрепление мотивации учения, создание у каждого ученика ощущения благополучия своей

жизни в классе.

Проектное обучение

Проектное обучение, или метод проектов, — это русская версия системы Дальтон-плана (Х. Паркхерст).

Основное назначение проектного обучения в школе Т.П. Войтенко — способствовать проявлению и развитию индивидуальности ребёнка, осознанию им своих интересов, склонностей, способностей.

Работа над проектом является исключительно добровольным волеизъявлением ребёнка, так или иначе осознавшего свои интересы и отрефлексировавшего это осознание в виде личностно значимой темы проекта.

Работа над проектом продолжается в течение полугода и заканчивается торжественной презентацией личностно значимых результатов (в форме научного сообщения, сочинения-размышления, технического устройства, художественной поделки).

Ответственность за работу над проектом передаётся ребёнку.

Работа над проектом в основном ведётся в малых группах — -«командах». Перед учителем в этих случаях стоит задача организовать коллективные действия, научить детей кооперативным формам работы, распределить ответственность.

Обучение в игровом режиме

Прежде всего подчёркивается ценность игры в плане предоставления ребёнку роли активного субъекта учебного процесса, развития у него исследовательского и рефлексивного мышления, получения им собственного, личностно-прочувствованного опыта.

Педагогическая ценность обоих типов игр проявляется в развитии у участников полемических и ораторских способностей, воображения и творчества, умения строить аргументированные высказывания, внимательно выслушивать оппонентов, становиться на чужую точку зрения. Педагогически значимо также развитие умений конструктивного взаимодействия и внутригруппового сотрудничества.

Первая особенность воспитательной работы касается её направленности — смещения акцента с воздействия на ребёнка в сторону организации различных форм помощи значимым для него взрослым в их созидательном самовоспитании.

Другая характерная особенность,— количество и характер средств решения воспитательных задач. Целостное понимание личности ребёнка не нуждается в большом количестве методов воспитания. Их всего шесть — эмпатическое слушание, идентификация, самонаблюдение взрослого, передача ответственности, принятие, включённое действие. При этом все они имеют качественные отличия от традиционных методов воспитания.

Они являются не способами воздействия на ученика, а способами взаимодействия и понимания внутреннего смысла его бытия.

Средства педагогического взаимодействия содержат в себе элементы психотерапевтической практики и специальную помощь и обучение здоровым, продуктивным способам бытия в мире.

Позиции взрослого

Самонаблюдение взрослого. Умение взрослого разобраться в собственных чувствах; понимать их обладает созидательной силой по отношению к ребёнку и рассматривается как необходимое.

Принятие. Принятие ребёнка рассматривается как необходимое условие для его позитивного роста. Оно создаёт во взаимоотношениях взрослого и ребёнка атмосферу открытости и любви.

Любовь-принятие вовсе не подразумевает одобрения любого поведения, но предполагает готовность простить за причинённую боль или неприятности. Прощение и означает принятие несовершенства, или безусловное принятие.

Понимание предполагает признание безусловной ценности всех чувств, мыслей, опыта и деятельности ребёнка.

Безусловная любовь принимает ребёнка таким, каков он есть, даёт ему возможность поступать посвоему и нести ответственность за это.

Ответственности не обучают, ответственности дети учатся сами, на собственном' опыте, когда им полностью доверяют быть самостоятельными, и они принимают решения, за последствия которых несут ответственность.

Включённое действие. В любом взаимодействии с ребёнком педагог должен выступать как его равный участник. При этом равенство не столько педагогический приём, сколько установка на определённый

способ бытия.

Сфера включённого действия очень широка. Это и совместные прогулки на природе, и игры, и рисование, и хозяйственно-бытовые хлопоты. Особое место занимает совместное изучение произведений великих писателей, учёных, музыкантов, художников...

Механизм включённого действия смещает акцент подражания с личности значимого взрослого на его усилия в плане духовно-нравственного развития.

По отношению к родителям ведущей стратегией школы является превращение семьи в сознательного субъекта образовательного процесса.

Только семья способна полноценно поддерживать стремление человека, ребёнка к развитию своей индивидуальности.

В школе, ориентированной на личностное развитие, основная единица образовательной структуры — «команда».

Принцип группировки учащихся — разновозрастность и разноуровневость развития.

Наличие в группе детей разного возраста позволяет успешно решать многие задачи.

Команды учеников организуются на основе их личного выбора.

Рекомендуемая литература

Войтенко Т.П. Возвращение к ребёнку (опыт реализации идеи свободного образования). Калуга: Издательство Н. Бочкарёвой, 1999.

Крылова Н.Б., Александрова ЕЛ. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003.

Щиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. М.: Народное образование, 2003.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие позиции являются верными для учителя в валъдорфской педагогике: а) учитель — старший товарищ; б) учитель — непререкаемый авторитет для

учеников; в) с детьми к предмету, а не с предметом к детям; г) не знания давать, а давать детям жить на уроке; д) не говорить ребёнку «нет», «нельзя»?

2. Основные особенности концепции технологии 1) А. Нейлла; 2) Л.Н. Толстого; 3)Р. Штейнера; 4) М.А. Балабана; 5) С. Френе; 6) М. Монтессори; 7) X. Паркхерст; 8) Т.П. Войтенко таковы:

а) обучение должно проходить совершенно естественно в соответствии с развитием — ребёнок сам себя развивает; б) обращение ребёнка к учителю: «Помоги мне это сделать самому»; в) детям-дошкольникам доступны многие теоретические понятия: они осваивают их раньше, чем начинают действовать с их практическим применением; г) вся жизнь ребёнка — от рождения до гражданской зрелости — это развитие его независимости и самостоятельности; д) учёт сензитивности и спонтанности развития; е) обучение должно вести за собой развитие; ж) единство индивидуального и социального развития; з) в разуме нет ничего такого, чего прежде не было бы в чувствах; и) сущность разума в упорядочении и сопоставлении; к) отказ от миссии обучать детей; вместо обучения предоставить им условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры; л) мышление ребёнка должно проходить все необходимые стадии: от предметно-действенного к наглядно-образному, и только после этого достигается абстрактный уровень; м) сознание ребёнка является «впитывающим», поэтому приоритет дидактики — организовать окружающую среду для такого «впитывания».

3. Какие из организационных характеристик относятся к модели 1) А. Нейлла; 2) Л.Н. Толстого; 3) Р. Штейнера; 4) М.А. Балабана; 5) С. Френе; 6) М. Монтессори; 7) X. Паркхерст; 8) Т.П. Войтенко:

а) индивидуализация обучения; б) разновозрастность групп; в) основной метод обучения — диалогическое общение; г) обучение и воспитание — единый процесс; д) основной предмет — философия; е) целевая ориентация — мировоззрение; ж) содержание обучения — не программировано; з) обязательно создание вещественного общественно значимого продукта; и) отсутствие оценок (отметок)?

4. «Мягкая (свободная) педагогика заменяет собою старый крутой и каменис

тый путь к учению. Но этой тёплой атмосфере недостаёт живительного кислорода напряжения» (У. Джеймс). Как и чем компенсируется этот недостаток в технологиях 1) А. Нейлла; 2) Л.Н. Толстого; 3) Р. Штейнера; 4) М.А. Балабана; 5) С. Френе; 6) М. Монтессори; 7) Х. Паркхерст; 8) Т.П. Войтенко:

а) трудовыми делами; б) интересом к занятиям; в) социальной мотивацией; г) культом творчества; д) авторитетом (примером) педагога; е) религиозными убеждениями; ж) удовольствием от труда; з) потребностью общения; и) нравственно-волевой мотивацией?

Ответы на вопросы и задания для самоконтроля

I. Личность ребёнка как объект и субъект в образовательной технологии:

1) г; 2) а, б; 3) в; 4) г.Щв.[3]д.(4]в, г, д, еЩб, в.[б]б, г.[7] 1) а, в, е; 2) б, в, д; 3) б, в, д, ж; 4) б, в, д, ж; 5) в, г, д, е; 6) в, г, д; 7) г, д, е; 8) в, г, д, е.

II. Образовательные и педагогические технологии:

1) а, г; 2) б, в, е, д.Щ1) а, в, д; 2) б, г, е, ж, з, иЩ Г) г; 2) в, г; 3) б, в, г; 4) а.[|] 1) а, б; 2) б; 3) б, г; 4) д; 5) в; 6) б, д; 7) б; 8) а; 9) б. |5]1) а; 2) в; 3) б, ж; 4) г; 5) д, е.

III. Современное традиционное обучение (ТО):

[Г] б, в. Щб, в, г.[я]б, д.Щб, в. о}б, г.

IV. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса:

(Т]1) а, г; 2) в; 3) а, г; 4) а, г, з. |2]а, в, д.[з]1) а, б, г; 2) г; 3) г; 4) е.Щ 1) а, г, д, е, ж,

з, и, к, п; 2) а, в, д, е, к, л, о; 3) б, в, е, ж, к-, л, о.[5]а, в, г, е.[б]б, г, д.

V. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения):

[Г]г, д, е, ж. Щ1) а; 2) г, ж, к; 3) а, б, д, ж, к; 4) и, л; 5) б, еЩ 1) а, б, в, д, ж; 2) а, ж; 3) г, е, з.Ща, б, в, г.[5] 1) а, б, г, д; 2) в, д, ж, з, и; 3) г, з; 4) а, в, ж.[б]1) а, г, д; 2) в, е; 3) а, б, е; 4) а, в.

VI. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса:

Ща, в, д.[2]б, в, е.[3]а, б, г, е, ж.[4]а, в, г, е, ж, и.|5]а, в, г, з.[6]а, б, в, г.[7] а, г, д, е, ж.

VII. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствова ния и реконструирования материала:

Ц] 1) а, б, в, г; 2) а, в; 3) б, ж, з; 4) д, ж; 5) бЩ б, г, д.[з] а, б, гД а, в, д.Щ 1) б; 2) а, б, в; 3) а, в; 4) а; 5) в.[б]1) б, в; 2) а, г, д; 3) б, г; 4) г; 5) а, б, в, г, д.

VIII. Частнопредметные педагогические технологии:

[Т] 1) а, в, д, ж, з, к, л; 2) б, г, е, з, и, и\2} а, б, в, д, е.[з] б, д, е, ж.Щ а, б, в, д.щ 1) а; 2) р; 3) к; 4) о; 5) в; 6) д; 7) ж; 8) и; 9) л; 10) н; И) п.

IX. Альтернативные технологии:

[Г] б, в, г, еЩ а, в, г, е.(з] а, б, г.Щ 1) б, г, д; 2) б, г; 3) б, в, д; 4) в, г, д.

X. Природосообразные технологии:

[Г) а, б, г, д.[2] 1) д, ж; 2) в, е; 3) д; 4) г; 5) а, б; 6) в, д.(з] а, б, г, е.Щ 1) б, в, г, д, е; 2) а, д, ж.

XI. Технологии свободного образования:

[Т]а, в, г, д.[2] 1) а, г, д, з, м; 2) а, е; 3) а, г, д; 4)ж, и; 5)а, гуд, з, м, л; 6) а, б, в, г, д, з, к, м; 7) д, ж; 8) г, е,зЩ 1) б, г, и; 2) б, г; 3) б, г, д, и; 4) в, г, ж, и; 5) б, г, з; 6) б, г, и; 7) а, г; 8) а.@ 1) в, д; 2) б, в, е; 3) г, д, е; 4) б, г, з; 5) а, г, д, ж; 6) г, ж; 7) б, в, д, ж; 8) з, и.

.

Оглавление

Предисловие к первому тому
Введение: Технологический подход в образовании
I. Базовые психолого-педагогические понятия образовательных технологий
1.1.Основные категории и закономерности педагогики
1.2.Личность ребёнка как объект и субъект в образовательной технологии
1.3.Знания, умения, навыки (ЗУН)
1.4.Способы умственных действий (СУД)
1.5.Самоуправляющие механизмы личности (СУМ)
1.6.Сфера эстетических и нравственных качеств личности (СЭН)
1.7.Действенно-практическая сфера личности (СДП)
1.8.Сфера творческих качеств (СТК)
1.9.Сфера психофизиологического развития (СПФР)
1.10. Возрастные и индивидуальные особенности личности
Вопросы и задания для самоконтроля
П. Теоретические основания современных образовательных и педагогических технологий
2.1.Современные трактовки понятия педагогической технологии
2.2.Структура педагогической технологии
2.3.Терминологические взаимоотношения
2.4.Основные качества современных педагогических технологий
2.5.Научные основы педагогических технологий
2.6.Классификация педагогических технологий
2.7.Описание, анализ и экспертиза педагогической технологии
Вопросы и задания для самоконтроля
IIIСовременное традиционное обучение (ТО)
3.1.Классическая традиционная классно-урочная технология обучения
Предтечи, разновидности, последователи
Лекционно-семинарско-зачётная система
Лекция
Практическое занятие
Практикум
Семинар
Лабораторные работы
Казарменная педагогика
3.2. Технология классического и современного урока
Предтечи, разновидности, последователи
Нетрадиционные типы урока
3.3.Пути совершенствования традиционной технологии
Вопросы и задания для самоконтроля
IV. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса
4.1. Педагогика сотрудничества
4.2.Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили
4.3.Система Е.Н. Ильина: преподавание литературы как предмета, формирующего человека
4.4.Технология витагенного образования (А.С. Белкин)
Предтечи, разновидности, последователи
Гуманистическая психология
Гуманистическая педагогика Януша Корчака
Липецкий опыт (Липецкая образовательная гуманистическая инновационная система К.А. Москаленко — ЛОГИС) Ш «Справедливое сообщество» Лоуренса Кольберга
Обучение в сотрудничестве
«Школа без неудачников» У. Глассера

Технология «Школа Жизни» Ш.А. Амонашвили
Проект «Подлинно гуманная педагогика» (Д. Яцутко) Технология успешного обучения
Осуществление «Педагогики сотрудничества» — З.М. Агишева (Йошкар-Ола, Марий Эл), Т.Н. Жаренова (Лакинск, Владимирская обл.)Вопросы и задания для самоконтроля

V. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения)

5.1.Игровые технологии
Игровые технологии в дошкольном периоде
Игровые технологии в младшем школьном возрасте
Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте
Предтечи, разновидности, последователи
Оргапизационно-деятельностные игры
Школа-театр
Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3-7 лет
«Сказочные лабиринты игры» (В.В. Воскобович)
Внеклассные ролевые игры
Финансово-экономические деловые игры
Игровые автоматы
5.2.Проблемное обучение
Предтечи, разновидности, последователи
Частично-поисковый метод
Технология учебного исследования
Эвристическое обучение
5.3.Технология современного проектного обучения
Предтечи, разновидности, последователи
Метод жизненных заданий, метод исканий
«Дальтон-план» Х. Паркхерст Ш Кейс-стадии
5.4.Интерактивные технологии
Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»
Технология проведения дискуссий
Технология «Дебаты»
Тренинговые технологии
Предтечи, разновидности, последователи
Дискурсия
«Семейный круг» (Р.В. Овчарова)
Урок — проблемный семинар (В.В. Гузеев)
Психолого-педагогическое консультирование
5.5.Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов)
Предтечи, разновидности, последователи
Суггестивное обучение
Натуралистический метод
Интенсивы
Аудиовизуальный метод
Аудиалингвальпый метод (Ч. Фриз и др.)
Суггестокибернегпический метод
Технология «Активизация резервных возможностей личности и коллектива
при освоении иностранного языка» (ГА. Китайгородская)
«Школа памяти» С. Гарибяна
5.6.Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)
Предтечи, разновидности, последователи
Использование принципа опорных конспектов (СД. Шевченко)

Вариативная технология применения графов (Б.И. Дегтярёв)
Использование широкого ролевого участия (В.М. Шейман)
Технологии ишталовского типа по школьным учебным предметам
Вопросы и задания для самоконтроля

VI. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса

6.1.Технология программированного обучения
Предтечи, разновидности, последователи
Концепция программ, управляющих обучением, — концепция программного обучения
Технология полного усвоения знаний
«План Келлера» («Персонализированная система обучения»)
6.2.Технологии уровневой дифференциации
Модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация» (Н.П. Гузик)
Модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (В.В. Фирсов)
Модель «Смешанная дифференциация» (предметно-урочная дифференциация, «модель сводных групп»-, «стратовая» дифференциация)
Предтечи, разновидности, последователи
Система индивидуально предписанного обучения (США)
Дифференциация обучения па основе лингвосоциокультурных типов (Г.В. Парамонов)
Дифференциация образования и формирования личности на основе латеральной асимметрии полушарий головного мозга (А.С. Потапов, Р.Ю. Илыоченок)
Соционическш подход
6.3. Технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.Н. Закатова)
Модель «Профильное обучение»
Предтечи, разновидности, последователи
Межведомственный социально-педагогический комплекс (Т.Е. Пейсахович).
Технология дифференциации обучения по интересам в США
6.4. Технологии индивидуализации обучения (И.Э. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков)
Модель индивидуальных образовательных программ в рамках технологии продуктивного образования
Модель индивидуальных образовательных программ в профильном обучении
Предтечи, разновидности, последователи
Технологии различных видов самостоятельной работы учащихся
Технология «портфолио»
Обучение на основе индивидуального стиля учения (Е.А. Александрова, М.В. Алёшина)
Индивидуальная работа с неуспевающими
Индивидуальные компьютерные обучающие программы
Технология педагогической поддержки О.С. Газмана
Технология индивидуального обучения Ю.А. Макарова
Технологии компенсирующего обучения .
«Метод проектов»
Батовская система
План Трампа
Дальтон-план
Система бригадно-индивидуального обучения
Открытая школа индивидуального обучения
Индивидуальный план в школе США
6.5.Коллективный способ обучения КСО (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко)
Вертикальный вариант (Красноярский)
Горизонтальные варианты
Предтечи, разновидности, последователи

Система А. Белля и Д. Ланкастера
Классно -предметная система обучения (ДМ. Карпович)
Модели В.В. Архиповой
Взаимное обучение иноязычному чтению (по М.Г. Булановской — В.К. Дьяченко)
Предсказание В.К. Дьяченко
6.6Технологии групповой деятельности
Модель: групповая работа в классе
Модель: обучение в разновозрастных группах и классах (РВГ)
Модели коллективного творческого решения проблем
Предтечи, разновидности, последователи
Бригадно-лабораторный метод
Обучение в сотрудничестве
6.7. Технология С.Н. Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении.
Вопросы и задания для самоконтроля

VII. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала

7.1. «Экология и диалектика» (Л.В. Тарасов)
Предтечи, разновидности, последователи
Модель «Логика природы» (В.Р. Ильченко, К.Ж. Туз)
«Диалог культур» (В.С. Библер, СЮ. Курганов)
Предтечи, разновидности, последователи
Разновидности Школы Диалога культур
Варианты использования идей: преподавание в режиме диалога курса МХК (Л.М. Предтеченская); интеграция литературы и истории (СВ. Селеменов,АЛ. Ткаченко);
четырёхпредметный программный комплекс (Н.Н. Пайков, В.А. Савельев)
7.3.Укрупнение дидактических единиц — УДЕ (П.М. Эрдниев)
7.4.Реализация теории поэтапного формирования умственных действий
(П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, М.Б. Волович)
Предтечи, разновидности, последователи
Интегрированная технология обучения математике в начальной школе (Л.Г. Петерсен)
7.5. Технологии модульного обучения (П.И. Третьяков, И.Б. Сениовский,
М.А. Чошанов)
Предтечи, разновидности, последователи
Модульная школа Е. Куркина — А. Ратушного
7.6.Технологии интеграции в образовании
Интегральная образовательная технология В.В. Гузеева
Модель «Технология воспитания экологической культуры»
Предтечи, разновидности, последователи
«Универсальная этика»
Русский космизм
Учение о ноосфере
Американская социально-экологическая модель
Экологическое воспитание в школах США
Модель глобального образования
Концепция холистической педагогики
Концепция гражданского образования
Предтечи, разновидности, последователи
Центр глобального образования
Патриотическое воспитание
Воспитание толерантности
Космическое миропонимание (Н.К. Рерих)

7.7.Модели интеграции содержания в учебных дисциплинах
Модель «Интегрирование (объединение) учебных дисциплин»
Модель «синхронизации» параллельных программ, учебных курсов и тем
Модель межпредметных связей
Предтечи, разновидности, последователи
Йена-план-школа (Петерсен)
7.8.Технологии концентрированного обучения
Модель суггестивного погружения
Модель временного погружения М.П. Щетинина
Технология концентрации обучения с помощью знаково-символнчсских структур
Особенности идеографических моделей
Предтечи, разновидности, последователи
Сжатый учебник, конспект-учебник, учебник-реферат (В.В. Воронов)
Технология «Кластери»
7.9Дидактическая многомерная технология В.Э. Штейнберга
Предтечи, разновидности, последователи Карта Ума (Т. Бьюзен)
Вопросы и задания для самоконтроля
VIII. Частнопредметные педагогические технологии
8.1.Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А. Зайцев)
8.2.Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев)
Предтечи, разновидности, последователи
Технология развития речи в начальной школе (Е.Ю. Коростелёва)
8.3.Технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г. Хазаикин)
8.4.Педагогическая технология на основе системы эффективных уроков (А.А. Окунев)
Предтечи, разновидности, последователи
Ш Технологии урока, основанные на усовершенствовании классических форм урочного преподавания
8.5.Система поэтапного обучения физике (Н.Н. Палтышев)
Предтечи, разновидности, последователи
УМК по математике (М.А. Холодная)
8.6.Технология музыкального воспитания школьников Д.Б. Кабалевского
Предтечи, разновидности, последователи
Концепция музыкального развития ребёнка Б.М. Теплова
Технология творческого музыкального воспитания ГА. Струве Методика эмоционально-образного воспитания В.В. Кирюшина
8.7.Технологии преподавания изобразительного искусства в школе
Предтечи, разновидности, последователи
Программа «Мировая художественная культура» (Л.М. Предтечепская)
«Образ и мысль» Щ ИЗО в Германии
8.8.Авторские педагогические технологии «Учителей года России»
Авторская технология формирования нравственного выбора школьников «Учителя года-90» А.Е. Сутормина
Авторская технология преподавания физики на основе интегративного принципа «Учителя года-91» В.А. Гербутова
Авторская технология формирования музыкального мышления «Учителя года России-92» А.В. Зарубы
Авторская технология преподавания русского языка и литературы «Учителя года России-93» О.Г. Парамонова
Авторская технология преподавания литературы «Учителя года России-94» М.А. Нянковского
Авторская технология развития речи младших школьников «Учителя года России-95» З.В.

Климентовской
Авторская технология развития личности учащихся при изучении французского языка «Учителя года России-96» Е.А. Филипповой
Авторская технология трудового обучения и воспитания «Учителя года России-97» А.Е. Глозмана
Авторская технология преподавания математики «Учителя года России-98» В.Л. Ильина
Авторская технология музыкального воспитания «Учителя года России-99 В.В. Шилова
Авторская технология преподавания русского языка и литературы «Учителя года России-2000» В.А. Морара
Авторская технология преподавания «Технологии» «Учителя года России-2001» А.В. Крылова
Авторская технология преподавания иностранного языка «Учителя года России-2002» И.Б. Смирнова
Авторская концепция преподавания истории и обществознания «Учителя года России-2003» И. А. Карачевцева
Технология воспитания в процессе обучения «Учителя года России-2004» Е.И. Славгородского
8.9. Технологии учебников и учебно-методических комплектов
Технология УМК «Образовательная программа «Школа-2000-21
Предтечи, разновидности, последователи
Учебно-методический комплект «Гармония» (Н.Б. Истомина)
Учебно-методический комплект «Начальная школа XXIвека» (Н Ф Виноградова)
Учебно-методический комплект «Школа России» (А.А. Плешаков)
Учебно-методический комплект «Классическая начальная школа»
Учебно-методический комплект «Сообщество» («Шаг за шагом»)
Проект «Перспективная начальная школа»
Учебно-методический комплект авторизованной педагогики
Вопросы и задания для самоконтроля

IX.Альтернативные технологии

9.1.Технология продуктивного образования (Ргодисйге Ьеаггппе)
Предтечи, разновидности, последователи
Технология продуктивного обучения в России
Санкт-Петербургский институт продуктивного обучения
Включённое обучение
9.2.Технология вероятностного образования (А.М. Лобок)
Альтернативная технология «Другая математика» А.М. Лобка
Предтечи, разновидности, последователи
Настольные игры
Культурно-образовательное путешествие
9.3.Технология мастерских
Предтечи, разновидности, последователи
Погружения (по Т.К. Лозанову, ИЛ. Иванову, Мл'Щетинину)
Студии АЛ. Тубельского
Мастер-классы
Проектные мастерские
9.4.Технология эвристического образования (А.В. Хуторской)
Предтечи, разновидности, последователи
Метод Сократа
Вопросы и задания для самоконтроля
X.Природосообразные технологии
10.1. Технологии физического воспитания, сбережения и укрепления здоровья
Предтечи, разновидности, последователи
Спартанское воспитание
Валеологическая модель воспитания (А.Г. Татарникова, ММ. Дроздова)

Курс «Основы безопасности жизнедеятельности»
Американская система здорового образа жизни — ЗОЖ
Система «Детка» П.К. Иванова
10.2.Природосообразные технологии обучения чтению и письму (А.М. Кушнир)
Природосообразиая модель обучения чтению А.М. Кушнира
Модели природосообразного обучения письму А.М. Кушнира
Предтечи, разновидности, последователи
Метод целых слов
Зрительные диктанты по ИЛ'. Федоренко
Школа О. Андреева
Методика С. Штильмана
Метод «врождённой грамотности» (О. Веровенко)
10.3.Природосообразная технология обучения иностранному языку А.М. Кушнира
10.4.Технология обучения детей с признаками одарённости
Предтечи, разновидности, последователи
Специальные учреждения для способных и одарённых детей «Аничков лицей» (г. Санкт-Петербург)
Модель обогащения Док. Рензулли
Педагогика Предоставления Возможностей (Б.П. Никитин) Технологии воспитания и обучения детей с проблемами Педагогика Жизни Т. Акбашева
Природосообразная КЕАЬ-методика преподавания (П. Маслова)
Вопросы и задания для самоконтроля
XI. Технологии свободного образования
11.1.Технология свободной школы Саммерхилл (А. Нейлл)
Предтечи, разновидности, последователи
Модель «Справедливого Сообщества» Л. Кольберга
Школа «Эрмитаж» (Бельгия) Школа
11.2.Педагогика свободы Л.Н. Толстого
Предтечи, разновидности, последователи
Декларация прав ребёнка К.Н. Вентцеля
Ю Отечественная технология свободного воспитания, основанная на идеях Л.Н. Толстого
«Толстовский класс» (Л.М. Долгова)
Тульская «Школа Толстого»
«Школа освобождающего образования»
11.3.Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер)
Предтечи, разновидности, последователи
«Центр вальдорфской педагогики»
Московская свободная валъдорфская школа (В.Н. Загвоздкин, А.А. Пинский)
Школа свободного воспитания З.М. Агишевой
Семейные школы
11.4.Технология саморазвития (М. Монтессори)
Предтечи, разновидности, последователи
Методика Е.Н. Потаповой
Московская начальная Монтессори-школа Различные варианты Монтессори-педагогики,
11.5.Технология Дальтон-план (X. Паркхерст)
11.6.Технология свободного труда (С. Френе)
Предтечи, разновидности, последователи
Практические рекомендации С. Френе для малокомплектной сельской,
начальной школы
Ассоциация педагогов Френе
11.7.Школа-парк (М.А. Балабан)
Предтечи, разновидности, последователи

Открытые студии в Древней Греции
Открытые парк-студии О.М. Леонтьевой
11.8.Целостная модель свободной школы Т.П. Войтенко
Вопросы и задания для самоконтроля
Ответы на вопросы и задания для самоконтроля
Предметный-указатель
Именной указатель